

STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

EDITO DAL PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI UDINE

DEDICATO ALLA «SETTIMANA DELLA SCUOLA»

7 - 12 GIUGNO 1948

SOMMARIO

Premessa	pag. 1
Prima giornata	» 5
Seconda »	» 17
Terza »	» 29
Quarta e quinta giornata	» 40
Sesta giornata	» 57
In margine alla «Settimana»	» 72
La stampa	» 95
Appendice	» 99

P

STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

Anno I - N. 6

Dicembre 1948

DEDICATO ALLA SETTIMANA DELLA SCUOLA

PREMESSA

Preceduta da convegni di studio (18 per le scuole medie e 23 per la scuola elementare) con la partecipazione, complessivamente, di 453, tra Presidi, Professori, Ispettori, Direttori, Direttrici ed Insegnanti elementari, riguardanti sia problemi strettamente di tecnica didattica, sia problemi di carattere culturale, sia di questioni attinenti alla riforma della scuola, a conclusione di un anno di attività scolastica, fu organizzata dal Provveditorato agli Studi di Udine, con il concorso dei Sindacati della Scuola Media ed Elementare e di altri Enti (Comune, Provincia e Società Filologica) la SETTIMANA DELLA SCUOLA, dal 7 al 12 giugno 1948.

Scopo fu quello di portare a conoscenza non soltanto degli insegnanti, ma anche e soprattutto del pubblico alcuni dei più interessanti problemi che si riferiscono all'attività della scuola. Ciò, perchè la scuola ed i suoi problemi sono anzitutto problemi della famiglia e degli insegnanti. Ma si ritiene necessario quasi formare una coscienza pubblica scolastica che dei problemi della scuola si appassioni come, per es., di quelli politici, sindacali, finanziari ecc. Ancora, si è pensato far uscire la scuola dalle aule e dagli edifici scolastici per portarla a contatto con la concreta realtà della vita vissuta, come vitale appassionante problema di ogni cittadino e di ogni famiglia. Anche perchè non si può dire completamente riso-

luta ogni questione scolastica, che non sia puramente amministrativa, senza una stretta collaborazione tra la scuola e l'ambiente sociale.

Si volle richiamare l'attenzione di docenti su problemi oggi riportati in discussione; in una parola si sono volute rimuovere le acque un po' stagnate della scuola, ma soprattutto dell'ambiente fuori della scuola.

Perciò, durante la "Settimana" non si cercò più che altro, fino e dove fu possibile, che, dopo le relazioni, vi fossero aperte cordiali, anche se vivaci discussioni.

La partecipazione fu superiore ad ogni ottimistica previsione e molti interventi alle discussioni. La stampa locale ha seguito ed illustrato l'iniziativa con insolita ampiezza e interessamento e ciò ha senza dubbio contribuito all'interessamento per l'iniziativa.

Nella prima giornata parteciparono i Sindacati della Scuola elementare di Belluno e Gorizia, partecipanti a un Convegno interprovinciale indetto, per tale occasione, dal Sindacato Provinciale della Scuola Elementare di Udine.

All'inaugurazione, dopo alcune parole del Provveditore agli Studi di Udine, il Prefetto, intervenuto, disse elevate e patriottiche parole, soprattutto perchè l'accento della giornata puntò sulla speciale posizione di questa scuola di confine.

IL PROGRAMMA DELLA « SETTIMANA »

FU IL SEGUENTE:

LUNEDI' - 7 GIUGNO

Ore 10 - *Inaugurazione della « Settimana »* (Salone della Provincia, Palazzo Belgrado).

- RELAZIONI: 1) La scuola postelementare. (Dott. L. Zanini).
2) La educazione popolare. (Dott. C. L. Bozzi).

MARTEDI' - 8 GIUGNO

Ore 15 - *Giornata dell'educazione popolare.* (Aula Magna, Istituto « Zanon »).

- RELAZIONI: 1) La scuola nel mondo. (Prof. G. Gozzer).
2) La scuola professionale. (On. Sen. M. Gortani).
3) La cultura per il popolo. (Prof. C. Mutinelli e Professor G. Brussigh).

MERCOLEDI' - 9 GIUGNO

Ore 15 - *Giornata della Scuola Elementare.* (Aula Magna, Istituto « Zanon »).

- RELAZIONI: 1) La famiglia e la scuola elementare. (Sig.ra A. Brollo Selan).
2) La scuola materna. (Isp. C. Cologna).
3) La scuola attiva. (Prof. Giorgio Gabrielli).

GIOVEDI' - 10 GIUGNO

Ore 15 - *Giornata della Scuola Media.* (Aula Magna, Istituto « Zanon »).

- RELAZIONI: 1) La scuola media unica. (Preside Prof. N. de Paula).
2) L'attivismo nella scuola media. (Prof. N. De Zotti).
3) La famiglia e la scuola media. (Dott. V. Achard).

VENERDI' - 11 GIUGNO

Ore 15 - *Giornata dell'Insegnante.* (Aula Magna, Istituto « Zanon »).

- RELAZIONI: 1) La libertà della scuola. (Mons. Prof. P. Margreth).
2) La preparazione morale dell'insegnante. (Prof. R. De Giorgio).
3) La preparazione culturale e tecnica dell'insegnante. (Prof. G. Flores d'Arcais).

SABATO - 12 GIUGNO

Ore 15 - *Giornata della scuola.* (Aula Magna, Istituto « Zanon »).

- RELAZIONI: 1) La scuola attiva e l'autogoverno. (Dr. G. P. Beinat).
2) La scuola pluriclasse. (Isp. G. Banal).

La «Settimana» fu presentata con queste parole dell'invito di partecipazione che ebbe larga diffusione.

«La Settimana della Scuola vuole essere non tanto e non solamente una rassegna di quello che la Scuola ha fatto in Friuli, quanto piuttosto una squilla che chiama a raccolta Genitori e Insegnanti, Autorità ed Enti e tutti, perchè sentano e vivano i problemi della scuola, ne discutano, in maniera che la scuola esca dalle aule e dagli edifici ed entri, viva, nella concreta vita vissuta, come concreto appassionante problema d'ogni Comune, che tutti comprendano che la prima pietra — la fundamenta — per la ricostruzione morale, sociale, civile dell'Italia viene posta nella scuola.

Non lezioni di maestri che impongono teorie, esperienze vedute, ma aperte, cordiali discussioni che fruttino per l'avvenire della Patria e del Friuli.

Ecco, perchè gli Enti promotori sperano in una partecipazione numerosa soprattutto di chi non vive a stretto contatto con la scuola, ma si preoccupa dell'occupazione dei giovani».

Udine, giugno 1948.

Durante la «Settimana» rimase aperta una «Mostra di esperienze didattiche della scuola elementare».

Per ragioni contingenti, soltanto ora è stato possibile pubblicare questo numero del Bollettino di «Studi e Ricerche della Scuola Friulana» contenente gli atti della «Settimana».

I^A GIORNATA

7 GIUGNO 1948

Dopo le parole inaugurali del Provveditore agli Studi di Udine, viene chiamato, per acclamazione, a presiedere i lavori di questa giornata, il Provveditore agli Studi di Gorizia, volendosi con ciò rendere omaggio a tale Provincia che, orrendamente mutilata nei suoi confini, che sono gli stessi confini della Patria, riassume nel suo particolare dolore il dolore della Patria intera.

Secondo l'ordine del programma lesse la sua relazione il Dott. Lodovico Zanini, relatore del tema « *La postelementare delle provincie di confine* » (tema anche del Convegno Interprovinciale dei Sindacati della Scuola elementare di Belluno, Gorizia e Udine).

LA POST - ELEMENTARE DELLE PROVINCE DI CONFINE

(triennio integrativo della scuola elementare)

Il proposito dei Sindacati di Udine, Belluno e Gorizia, di porre in discussione il tema della post-elementare nelle province di confine, risale al tempo del Congresso del Sindacato Nazionale, svoltosi a Napoli nello scorso dicembre; proposito però, che assume un carattere di più viva opportunità dopo il I° Congresso dell'Educazione Popolare, tenuto di recente a Roma, e qualificato come l'inizio di un vasto movimento per combattere l'analfabetismo, come una solenne affermazione del dovere della nuova democrazia italiana di affrontare il problema della elevazione intellettuale e morale del nostro popolo.

Da Roma noi siamo tornati per rivivere qui le generose affermazioni udite in sede nazionale, e per rimettersi in contatto con la vita e le esigenze concrete dei nostri paesi, e disporsi a rispondere all'appello della collaborazione. Ed è ben questo lo spirito che oggi ci riunisce, e ci muove a dire, innanzitutto, che nel triennio integrativo della scuola primaria noi vediamo l'elemento risolutivo principale, se non l'u-

nico, della educazione popolare in queste province di confine.

A sostegno della nostra convinzione, però, non vorremo indugiare in ragionamenti, ma citare semplicemente dei fatti; e fatti di casa nostra.

L'Art. 34 della Costituzione dichiara che « l'istruzione inferiore viene impartita per almeno otto anni »; una formula che è stata salutata come una conquista del più alto valore civile. Ed è significativo che, nei nostri paesi, sia corsa la voce che si sarebbe senz'altro aperta la VI classe; e che Municipi ed Enti vari, specialmente della Carnia e del Cadore, si siano fatti innanzi a chiedere che ai loro centri fosse riservato l'onore di avere per primi la VI; e che alla richiesta abbiano aggiunto la prova che locali e arredamento non mancavano.

Chi conosce la vita della montagna, e l'isolamento delle sue inverate, non che stupire di queste cose, le troverà ben ovvie e naturali.

Chi poi ha notizia di nostri paesi, dove fioriscono nuove piccole in-

dustrie, o che sono già famosi per un loro tradizionale artigianato; e chi abbia avvertito l'ansia d'interesse categorie operaie di tornare ai vecchi mestieri, e di riconquistare le « posizioni di lavoro » perdute in questi ultimi anni, non può non concludere che il terreno per un'opera educativa più estesa e più intensa è già pronto, e tale da promettere frutti copiosi.

Trattasi di una volontà di ripresa di cui fanno prova anche le iniziative per la rieducazione professionale a favore di reduci, di mutilati e invalidi di guerra; e l'apertura di corsi pratici specialmente per muratori, carpentieri e cementisti.

Le provincie di Udine, di Belluno e di Gorizia hanno dato un apporto sempre notevole all'emigrazione, specialmente alla emigrazione stagionale. Nelle primavere del 1912, 1913 e 1914, il solo Friuli registrava perfino 60-70 mila partenze, tutte verso gli Stati vicini. Vi sono in Europa città, e vasti quartieri di grandi città, interamente costruiti dai nostri operai, largamente noti per un'abilità e una capacità di rendimento notevoli.

*
*
*

Allora l'emigrazione manteneva desto e operante il bisogno dell'istruzione: scuole di disegno si aprivano ad iniziativa degli stessi operai, in Patria e anche all'estero: a Lubiana, a Graz, a Vienna, a Monaco. Nel 1913, in una sola classe della Gewerbeschule di Klagenfurt, su 32 allievi, 28 erano italiani: giovani occupati presso i cantieri di costruzioni e le segherie della città e dintorni.

Gli uomini di certi paesi del medio Friuli stanno spiando un'occasione per raggiungere Londra o Parigi, Buenos Ayres o S. Paolo del Brasile, dove si sono già stabiliti molti loro compaesani, tutti camerieri o infermieri negli alberghi o

negli ospedali di quelle grandi città.

Nelle borgate più povere della montagna o della pianura, noi potremmo udire certa umile gente ricordare la Transiberiana o la diga di Assuan e nominar quartieri di Parigi o di Nuova York, come se il Friuli e l'America fossero legati dalla strada dell'orto.

Svaniscono i ricordi sanguinosi della guerra, ma riaffiorano quelli che si legano alle glorie del nostro lavoro.

Il bisogno di vivere e di lavorare, dunque, e di lavorare non solamente per il pane, ma anche per affermarsi e per farsi onore, s'impone di nuovo.

La nostra gente, però, sa che oggi la tecnica dei mestieri esige una preparazione generica e cognizioni specifiche più sicure, più approfondite, più consapevoli di una volta. Sa quanto valga una qualifica di mestiere; e proprio non vorrebbe rinvincere la frontiera con quella del semplice manovale.

Al riguardo, significativa appare anche l'affluenza alle Scuole d'Arti e Mestieri, serali e diurne, maschili e femminili: 130 in Friuli, con 8000 iscritti; e, più o meno, tutte costrette ad assolvere il compito che è proprio della scuola elementare: impartire, cioè, nozioni di cultura generale, che nei nuovi iscritti sono scarse, o quasi del tutto perdute.

Le Scuole d'Arti e Mestieri, dunque, si attendono allievi meglio preparati; e son proprio queste scuole che domandano a gran voce l'apertura d'urgenza del triennio integrativo della scuola elementare. Dalla quinta si esce a 11-12 anni; mentre la età più opportuna per la frequenza della serale è quella sui 14-15; ecco il triennio senza scuola, durante il quale i nostri ragazzi tornano allo stato di semianalfabeti; ecco il tempo della scuola impropriamente detta postelemen-

tare, che completerà la preparazione che è indispensabile per poter studiare con profitto la tecnica dei mestieri.

Noi quindi riteniamo di dover senz'altro formulare la richiesta che la prima classe del nuovo triennio di scuola venga concessa per il 1948-49 e, di preferenza, in luoghi come questi:

1 - Nei centri dove non esistono Scuole d'Avviamento, ma prosperi invece una scuola d'Arti e Mestieri;

2 - Nei paesi dove, pur mancando la scuola d'Arti e Mestieri, si noti il riaffermarsi di un particolare artigiano, o di piccole industrie domestiche, maschili e femminili;

2 - Nei paesi dove la popolazione sia in attesa di riprendere le vie dell'emigrazione;

4 - Nelle borgate minori e più sperdute, infine, specialmente in quelle senza strade, senza posta, senza luce: insomma dove c'è una gente che più dà alla patria e meno riceve. A una tale gente si offra almeno la scuola, e sarà un atto di giustizia e di carità civile. Il sistema della pluriclasse appare qui fatto apposta per ovviare ad ogni ostacolo di ordine economico e ad ogni intoppo di ordine burocratico.

*
**

Abbiamo accennato a riconquista di mestieri e di « posizioni » di lavoro all'estero. Con tutte le difficoltà in cui il mondo vive tuttora, c'è da rischiare d'essere tacciati da ingenui.

Ma non siamo dei visionari.

Il nostro operaio è particolarmente abile nel farsi la sua strada. I varchi guardatissimi delle frontiere egli se li fa aprire con l'abilità onesta e sincera delle sue mani, con quella fama di buon lavoratore che è il patrimonio inestimabilmente prezioso lasciatogli dai padri.

Inoltre, categorie numerose di nostri uomini già dispongono, potremmo dire, di una seconda patria per l'esplicazione delle loro particolari attitudini.

I « Mosaicisti del Friuli », ad esempio: i quali si formano nella loro scuola di Spilimbergo, che li indirizza verso la grande arte degli antichi maestri del mosaico.

Scuola popolare, si badi: e dunque, nel suo genere, unica in Italia e fuori, avendo essa un'unica consorella a Nuova York, fondata e diretta da mosaicisti friulani e sussidiata dal Municipio di quella metropoli.

Oggi si contano a centinaia mosaicisti usciti dalla scuola di Spilimbergo, e che ora sono occupati presso gli studi e le imprese di quei loro compaesani, che si occupano anche di terrazzi alla veneziana e di lavori musivi; studi ed imprese che sono all'incirca 2000, diffusi un po' dovunque: dall'Inghilterra ai Paesi Bassi, dal Cairo alla Città del Capo, dall'America all'Australia; i cui fondatori sono certamente abili e intraprendenti uomini, ma, quanto a preparazione culturale ed artistica, piuttosto in arretrato.

Ed ecco che quei nostri emigranti ora attendono dalla nostra scuola artefici nuovi per le loro imprese, ed anche opere d'arte finite, e perfino scorte di smalti vetrosi, ora che Murano e Venezia sono in crisi.

Grandi possibilità, dunque, agli allievi mosaicisti del Friuli. I quali, proprio in questo momento, si danno al loro banco di lavoro, a comporre figure od ornati per il rivestimento musivo d'un tempio dell'Irlanda; una grande impresa, offerta loro da un costruttore nostro, stabilitosi in quell'isola.

Sostenuti dal loro entusiasmo, essi perfezionano quella loro abilità, che porteranno per le vie del mondo, quando moveranno dal paese per raggiungere i compatrioti

che li invitano e li attendono.

Una consimile garanzia per il loro domani l'hanno anche i fabbri coltellinai di Maniago, grazie a quelle officine e a quei negozi aperti dai loro compaesani in ogni parte d'Europa; e altrettanto può dirsi dei pasticceri della Val di Zoldo, dei boscaioli e dei mobiliери della Carnia, del Cadore e dell'Ampezzano.

C'è un bisogno urgente di scuole: occorre diffondere senza indugio quel sapere che avvalorì e agguinzò le attitudini, che affini il genio popolare per l'arte; che renda franco il passo in ogni difficoltà; e occorre che in ogni strato del popolo la scuola contribuisca a fornire appunto la coscienza che « associ le forze della cultura a quelle del lavoro », secondo la felice espressione delle avvertenze premesse agli attuali programmi della scuola primaria.

**

Il triennio scolastico di cui parliamo, dunque, estenderà da cinque a otto anni « il periodo dell'istruzione inferiore ». Secondo la precisa lettera della Costituzione, dunque, esso dovrà attuarsi nell'ambito e nello spirito della scuola elementare. Superata la classe quinta, il nostro alunno seguirà per un ulteriore triennio ad avvantaggiarsi della guida del suo maestro: di un unico e capace maestro.

A 11-12 anni, infatti, egli non è maturo per venire affidato a una società d'insegnanti, per frequentare cioè una scuola che, dato il suo ordinamento, dovrebbe consegnarlo alle cure di più persone; cure necessariamente discontinue, prodigate con intonazione di linguaggio, di metodo, di spirito diversi.

E' ovvio però che l'insegnamento di tale triennio debba rispondere a particolari esigenze di ordine culturale e pratico; in altre parole,

che il maestro debba essere nutrito di buoni studi e d'una conoscenza non superficiale delle tradizioni e delle aspirazioni locali. Non è affatto concepibile un maestro della VI, della VII, dell'VIII, il quale ignori la vita dei luoghi, e non abbia in mente i segreti ingegnosi della tecnica dei mestieri, e non senta in cuore la forte poesia del lavoro.

Ora, bravi maestri, all'altezza di consimili esigenze, non ne mancano; e molti sono i giovani che promettono di farsi tali.

L'Istituto Magistrale dovrà non tardare troppo ad assumere la sua parte di responsabilità in questo campo. Ma, per ora, provvidenzialmente, un fatto nuovo, e di capitale importanza, ci viene in soccorso.

La nostra scuola elementare procede ormai con una certa franchezza sulla via del proprio rinnovamento; sta facendosi, come suol dirsi, **scuola attiva**; scuola che opera nel pieno rispetto della personalità dell'alunno; che fa tesoro della collaborazione spontanea del fanciullo e del giovinetto; scuola di cui l'allievo è centro operante, che si disciplina e si forma, attraverso esperienze e abitudini dall'interno. E' una tale scuola, mentre fa bravo l'alunno, fa bravo anche il maestro; tanto essa è forte e persuasiva nel sollecitare quest'ultimo ad aggiornare i propri studi, al fine di sentirsi pronto e provveduto ad ogni chiamata.

Come si vede, trattasi di riforma interiore; che trova nella coscienza e nella cultura del maestro il fondamento sicuro della propria realtà; non di mutazione di forme e di ordinamenti esteriori, che sarebbero novità pericolose, atte più a suscitare cacciatori di posti che missionari di civiltà.

Si va discutendo se a traverso le tre nuove annate di studio debbano passare i figli di tutti i ceti sociali, senza eccezione, come attraver-

so uno stadio formativo, che sia base necessaria e comune per una società democratica; si discute se il detto triennio debba assumere un contenuto prevalentemente culturale umanistico, o se, invece, debba essere scuola di semplice orientamento, o scuola pre-professionale o professionale addirittura. Siamo nel campo delle cose disputabili, per uscire dal quale bisognerà lasciarci condurre dalla stessa vita, più che dal nostro fallace e interessato ragionare.

Questo pertanto non pare dubbio: che il triennio integrativo dovrà ampliare e approfondire le nozioni della V classe; ed è altrettanto certo che suo primo centro d'interesse sarà il lavoro; il lavoro e la vita, movendo dal solco della tradizione e del genio popolare del luogo.

Ed anche ammettendo che certe lezioni di ordine pratico debbano entrarci ed essere impartite da appositi competenti, saranno, ad ogni modo, lezioni che non infirmeranno quella unità che si impernia e si realizza nell'unico maestro, che è anche padre spirituale e amico dello scolaro. Si tratterà di lezioni particolari alle quali il maestro sarà presente sempre, dovendo egli poi giovare di ogni nozione anche pratica, e della cognizione di ogni abilità anche manuale, per trarne ispirazione e indirizzo per tutte le materie di studio.

Il triennio di scuola, così concepito, aderendo perfettamente alle tradizioni e alle aspirazioni del luogo, gioverà a nobilitare la vita del lavoro, contribuirà a creare e a rafforzare quella **serena volontà di servire il Paese**, con onestà di propositi, secondo il cenno della già citata premessa ai programmi.

Gioverà quindi, noi lo speriamo, anche quale correttivo della mentalità e della presunzione di quei disertori del lavoro, che frequentano scuole spinti dalla smania di dar la caccia a un titolo, per far-

sene un'assicurazione contro i calli alle mani: grave pecca, la cui responsabilità va ricercata appunto nelle viziature d'impostazione e di indirizzo di non poche nostre scolastiche istituzioni.

**

E' nostro dovere, infine, chiedere che una scuola popolare completa ne' suoi otto anni, sia quanto prima attuata nelle nostre province, e provveduta in modo da rispondere anche alle particolari esigenze delle zone di confine. E qui, riconosciamolo, sarebbe facile imbastire discorsi, ma forse difficile salvarsi dalla retorica. E allora anche qui, in luogo delle parole, valga un fatto.

Poco addietro il Consiglio Scolastico Provinciale di Udine si riuniva per l'esame e per l'eventuale approvazione di progetti di nuovi edifici. Trentanove sono i luoghi, in gran parte di montagna, che attendono la nuova casa per la loro scuola. Ed ecco, tra gli altri, il progetto dell'alpestre di Canebola, arrampicata a 900 metri: un bel progetto che comprende l'alloggio per due insegnanti, un'aula in più del necessario e anche un arioso portico d'angolo; un insieme compiuto, degno d'una villa signorile.

«Troppo lusso per Canebola!» osserva il tecnico ligio al sacro dovere di tutelare la pubblica finanza. «Sia rimandato il progetto per le necessarie amputazioni».

Ma Canebola è località a poca distanza dal confine, che è di nuovo l'iniquo confine del '66; Canebola, dunque, può dirsi sotto gli occhi degli Jugoslavi, i quali, tra l'altro, a proposito d'una scuola popolare di otto anni, vanno ripetendo di averla ormai imposta dovunque... E il Consiglio insorge unanime, perchè il progetto passi tal quale, e perchè dal Genio Civile si ottenga che l'edificio di Canebola figuri primo in ruolo e la sua costruzione

abbia inizio prima d'ogni altra.

Amici, colleghi!

L'Italia — quella consapevole del proprio glorioso passato, quella pensosa della propria missione civile — noi la vediamo idealmente

plaudire al gesto del Consiglio Scolastico di Udine; e la vediamo associarsi anche al nostro voto: che la scuola primaria di otto classi nelle nostre zone di confine cominci ad attuarsi fin dall'ottobre prossimo venturo.

Dopo la relazione del dott. Zanini prende la parola la Ispettrice Scolastica di Belluno, Pierina Boranga la quale

si associa nell'affermare che la scuola post-elementare (già VI, VII, VIII) sia affidata a maestri elementari, perchè il fanciullo dai 10 ai 15 anni ha ancora bisogno di una guida che lo aiuti nel lavoro e nella conquista della sua personalità, che nello studio lo sostenga, con paziente e amorosa ricerca degli espedienti didattici atti a rendergli più proficuo l'apprendimento, ciò che soltanto un maestro elementare, per la sua specifica preparazione, può fare.

Soltanto un unico insegnante, e non una successione di insegnanti, può ottenere l'unità necessaria a realizzare l'aiuto e la guida dei quali il ragazzo frequentante la post-elementare ha grande bisogno essendo egli nell'età particolarmente delicata per la formazione della sua personalità.

Concorda che nella post-elementare si debba pensare ad un orientamento con la conoscenza dei primi elementi del lavoro artigiano o della terra e non ad una vera e

propria istruzione professionale. Afferma però la necessità che le tre classi post-elementari vengano frequentate da tutti gli alunni della elementare, anche da quelli che poi proseguiranno negli studi, per il motivo anzi detto, di natura psicologica, e per dare a tutti la conoscenza dei principali problemi del lavoro, che è il fondamento di quella unità spirituale posta alla base delle attuali istruzioni sociali democratiche. Soltanto col lavoro, da tutti conosciuto almeno nei suoi elementi, da tutti amato, perchè realizzatore di una completa e umana personalità, sarà possibile attuare una vera democrazia.

Già vent'anni fa l'allora Provveditore agli Studi di Milano, inaugurando i locali per il Corso integrativo della Scuola Rinnovata di Giuseppina Pizzigoni, auspicava che le classi VI, VII e VIII con le esercitazioni pratiche di lavoro, venissero frequentate da tutti indistintamente gli alunni provenienti dalla V classe.



Segue poi il dott. C. L. Bozzi con la sua relazione su

L'EDUCAZIONE POPOLARE NELLE PROVINCE DI CONFINE

In tema di educazione popolare e di scuole popolari per gli adulti abbiamo udito prima durante e dopo il Congresso Nazionale, tenutosi a Roma tra il 2 e il 5 maggio, il giudizio di molti uomini di scuola che possiedono dei fatti educativi una grande esperienza, alimentata ed illuminata dallo studio continuo e dalla riflessione abituale anche sui vari aspetti del problema specifico dell'educazione del popolo.

Abbiamo constatato che i pareri ed i criteri sono vari e schierati in una gamma abbastanza ampia che va dal pessimismo deciso alle speranze più concrete. Abbiamo letto, per esempio, che tutti i tentativi di educazione popolare, specialmente negli ultimi settant'anni e che « lo sforzo di tante energie messe in opera, la genialità di uomini di valore per perizia di cose di scuola, il fiorire rigoglioso di iniziative e di esperimenti non giovarono a nulla » (Mazzeo: Riforma della scuola n. 2). Ma accanto a questo abbiamo letto il parere più costruttivo di chi sostiene che lo Stato democratico ha il dovere di curarsi dell'educazione popolare e che le scuole per adulti debbono esistere indipendentemente dalla constatazione dell'analfabetismo. (Picco: R.d.S.2).

Non è mio intendimento aggiungere altri pareri agli autorevoli già formulati, o « detti » nel Congresso romano, o « comparsi » in riviste e giornali professionali e in apposite pubblicazioni intraprese dal Mini-

sterio della Pubblica Istruzione. Desidero unicamente presentare ed illustrare brevemente e modestamente qualche nostra idea e qualche nostra esperienza in fatto di educazione popolare, senza uscire dall'ambito della nostra regione di frontiera, ambito spazialmente ristretto, ma ciononpertanto psicologicamente notevole e forse eccezionalmente sensibile ad un problema come questo.

« Bisogna » intendersi, anzitutto, sulla portata del concetto di educazione popolare, « bisogna » domandarsi a che cosa essa tende e quali siano, per noi, i suoi fini e i suoi limiti. Premesso che da noi, qui, non si può parlare di analfabetismo vero e proprio, sarà necessario concentrare tutte le energie nell'educazione civica e sociale dell'adulto, nell'istruzione per il ricupero degli individui che dalla scuola elementare non hanno avuto le « Nozioni-base » e per promuovere in seguito una elevazione della loro cultura. Lo scopo finale di questa opera di risanamento pedagogico e spirituale dei cittadini, che, per condizioni avverse, non hanno potuto accedere all'istruzione media e superiore, non può essere che quello d'innalzare più che è possibile il livello culturale della nazione, attraverso il graduale miglioramento qualitativo dei singoli. Al fine di portare un contributo concreto ad una almeno parziale soluzione del problema, sia pure sul piano locale, esporrò qui di se-

guito, attenendomi alla definizione strutturale del Langevin-Wallon (che progettò il piano francese di educazione popolare), alcune proposte e considerazioni maturatesi nel nostro animo dopo aver preso nota del grande interesse che negli ambienti della scuola e della cultura scolastica ha destato il problema dell'educazione popolare e delle varie soluzioni che se ne sono prospettate.

Ed ecco una prima proposizione fondamentale:

Il compito della scuola non è conchiuso quando il ragazzo esce dalle sue aule. Il primo e più valido fattore di educazione popolare è la scuola elementare. Scuola fatta per tutti, aperta a tutti, che parla al cuore e alla mente di tutti con la parola più semplice, affettuosa e convincente che possa essere pronunciata dopo quella della madre. Ma la scuola elementare che non respinge nessuno, viene talvolta disertata dai fanciulli per causa dell'ignoranza e dell'inconoscenza dei genitori. Quindi necessità assoluta di fare rispettare ad ogni costo l'obbligo scolastico nell'età prescritta dalla legge.

L'educazione base, quando questo obbligo sia interamente adempiuto, sarà sufficientemente impartita al futuro cittadino. Potrà essere facilmente continuata ed estesa quando, conchiuso il corso elementare superiore, il ragazzo verrà ammesso a perfezionare e completare gli strumenti culturali già acquisiti, al triennio post-elementare. Perciò noi crediamo che specialmente nelle nostre province l'osservanza scrupolosa dell'obbligo scolastico e l'istituzione pronta del triennio post-elementare possano costituire i fondamenti solidi di ogni progressiva educazione del popolo, la quale più tardi sarà continuata anche in altre forme come vedremo subito.

Altra enunciazione essenziale è la seguente:

La scuola deve assistere il cittadino di qualunque età, condizione sociale, formazione intellettuale. Avviene ora, con l'attuale sistema scolastico, che solo una piccola parte dei giovani è assistita in senso educativo e culturale; e precisamente i ragazzi che possono frequentare la scuola media. Gli altri, finito bene o male il corso elementare, sono lasciati a se stessi e proprio nel momento (tra il 14° e 20° anno di età) in cui più hanno bisogno di assistenza e di guida. E' per questi giovani che noi parliamo di educazione popolare, perchè non vogliamo che la scuola se ne disinteressi, li condanni ad una oscura sorte, cioè li abbandoni agli istinti e all'ignoranza, che è madre di ogni male sociale. E siccome la cultura deve essere accessibile a tutti (perchè tutti hanno il diritto di risentirne i benefici) è necessario venire in soccorso ai giovani che non continuano gli studi con forme assistenziali specifiche, una delle quali sono i corsi popolari per adulti istituiti quest'anno in via di esperimento, ma che avranno certamente in avvenire una più salda struttura.

A questo proposito è bene avvertire che: **l'educazione popolare non deve essere effettuata con gli usuali metodi scolastici ma su altre basi, suscitando interessi e sviluppando attitudini.** Ho detto che una delle forme di assistenza culturale ai giovani è costituita dai corsi popolari; ma altre si devono mettere in pratica per influire sulla formazione della mente, del carattere, della volontà dei giovani. Ci sono anche nelle nostre province varie istituzioni scolastiche che provvedono all'istruzione preprofessionale e professionale dei ragazzi che sono licenziati dalla scuola elementare, ma queste che saranno ottime ai fini della formazione professionale del cittadino, non sono altrettanto atte a curare in modo specifico la sua educazione

civile e sociale. Precipuamente a questa miriamo noi nei modi più adatti e con i metodi più acconci. La stampa, il cinematografo, la radio, i libri ci devono aiutare in questo compito, dalla cui riuscita dipenderà in gran parte l'avvenire del nostro Paese. Divulgando la stampa le conquiste della scienza e le novità letterarie ed artistiche; concorrendo il cinematografo non a demolire, come purtroppo oggi spesso avviene, ma a edificare nell'animo del cittadino la concezione dei suoi doveri e delle sue responsabilità; aiutando la radio con apposite programmazioni l'azione educativa del popolo e non solleticandone soltanto edonisticamente l'udito con le cosiddette musiche leggere e i sensi con i ritmi selvaggi di altri climi; incrementando infine le biblioteche, costituite con libri opportunamente scelti in ogni comune, l'opera della scuola popolare e degli educatori che vi sono preposti, un passo gigantesco si farà verso la meta che ci proponiamo di raggiungere per l'elevazione spirituale delle masse popolari. Ma la parola della radio, del cinematografo, della stampa, non venga di lontano, non sia generica e vaga. Per il nostro popolo friulano e veneto parta essa da qui, sia concreta per essere immediatamente intesa, giacchè gli educatori nati e cresciuti nel nostro particolare clima fisico e spirituale, sapranno certamente trovare la voce, il tono, la parola che alla nostra gente meglio si confanno.

Perciò appositi insegnanti devono essere incaricati di questa attività e devono dedicarvi tutto il loro tempo specializzandosi in questo campo.

Dove c'è un maestro, c'è una scuola; e una scuola è sempre un centro di energie morali che diventano attive non appena si stabilisce comunione spirituale tra maestro e alunni. L'insegnante più adatto ai fini dell'educazione popo-

lare sarà a nostro avviso il maestro della postelementare.

Perciò alle classi postelementari come anche ai corsi popolari per adulti siano assegnati i maestri più esperti e provetti, gli insegnanti che intendono arrecare il loro contributo fattivo all'educazione del popolo e posseggono la vocazione e le doti per farlo, cioè: fede nella loro opera, cultura approfondita e continuamente aggiornata, metodi adeguati per governare una classe di adulti con profitto.

Riassumendo ora in poche parole quanto ho esposto in questa breve relazione, dirò che la scuola elementare delle tre province di Udine Gorizia Belluno, ha fiducia nei postulati dell'educazione popolare; dirò che gli insegnanti delle scuole elementari sono pronti ad assumere il compito di dare la loro attività all'educazione professionale civica e sociale delle nostre popolazioni, ma di esercitarla specialmente nei corsi popolari dove sono a più diretto contatto con il popolo; con i desideri e i bisogni del popolo.

Io li visito spesso questi corsi popolari nei piccoli comuni e nelle frazioni del Friuli; io vado spesso a vedere gli scolari adulti che la sera, dopo una faticosa giornata di lavoro, affaticano ancora gli occhi e la mente di solito al lume di scarse lampade che gettano una parsimoniosa luce municipale sui libri, sulle carte, sui banchi. Io parlo spesso con questi uomini, giovanissimi, giovani e non più giovani; mi intrattengo a lungo con loro ed essi mi fanno conoscere la loro anima e le loro oneste aspirazioni. Che cosa vogliono? Vogliono sapere. Sono assetati e avidi di conoscenza come i bambini di favole e di storie avventurose. Fanno mille domande. Tutto è per loro sommamente interessante e si rivolgono a noi fiduciosi gli operai, gli artigiani, i contadini, dei nostri villaggi del piano e del monte, perchè vogliono

da noi imparare il mestiere di vivere.

Non dobbiamo deluderli: dobbiamo insegnare loro veramente il mestiere di vivere con la parola e con l'esempio. Qui, dove tutti i fiumi dell'Europa libera confluiscono nell'Isonzo e sulle sponde dello storico fiume si frangono le minacciose ondate del sarmatismo materialista, il nostro popolo laborioso e religioso, fedele alla terra e fedele a Dio, sente più che altrove la sua

missione e un intimo impulso all'elevazione intellettuale e spirituale. Aiutiamolo ad ascendere con noi sempre più dal materiale all'ideale, dalla vita dei sensi a quella delle idee; aiutiamolo a riflettere, a chiarire il suo pensiero, a farsi luce da se stesso.

Andiamogli incontro con tutto l'amore, lo slancio e la comprensione di cui siamo capaci. Diamo gli istituti, prestiamogli l'assistenza che ci chiede.

Dono un intervento del maestro Fontana, il quale ritiene non si debbano fare al momento troppe illusioni sui corsi popolari, riprende la parola, sull'argomento, l'Ispettrice Boranga. Essa ritiene che non si debba diminuire il valore dei corsi popolari, ma che non si debbano ritenere neppure un toccasana della cultura popolare.

Distingue i tre tipi A, B, C; ritiene i primi due una medicina necessaria ad eliminare le conseguenze portate da un imperfetto funzionamento della scuola elementare, e quindi estinguibili col miglioramento della medesima nella sua struttura, nei suoi metodi, orari ecc.; il III un mezzo utilissimo per elevare la cultura del popolo in relazione agli orientamenti del lavoro ed ai particolari bisogni culturali delle singole regioni; inoltre, pur riconoscendo che nei corsi per adulti è preferibile avere insegnanti già maturi per esperienza e cultura, ritiene di dovere fare un elogio ai non pochi maestri ed alle maestre giovani che pur non aven-

do i requisiti predetti seppero reggere corsi di adulti in modo encomiabile con spirito di sacrificio e con ammirevole sforzo di volontà. Infine ritiene di poter interpretare una espressione del relatore sui corsi popolari, detta a proposito dei metodi « non con i metodi della scuola elementare, ma con altri metodi » si devono insegnare agli adulti, in questo senso: « con metodi diversi da quelli normalmente in uso in passato nelle scuole per adulti » in quanto la scuola elementare sta incamminandosi verso quel modo di apprendere rispettoso della spontanea individuale libera ricerca del sapere auspicata anche per la scuola popolare.

Nel frattempo i rappresentanti dei Sindacati Provinciali delle scuole elementari di Udine, Belluno e Gorizia approvano un ordine del giorno, che qui si trascrive come espressione della sensibilità delle scuole di confine al problema della postelementare, e della opportunità nelle zone montuose e borgate minori, della "pluriclasse".

PREMESSO: che l'istruzione impartita nei cinque anni della scuola elementare risulta troppo inad-

guata alle esigenze del lavoro di artigiani e di emigranti, notoriamente attivi e numerosi nelle pro-

vince di Udine, Belluno e Gorizia; che i programmi delle scuole d'Arti e Mestieri presuppongono pur essi una preparazione culturale che renda gli allievi capaci di seguire con maggior profitto gli studi teorici e tecnologici relativi alle varie professioni;

CONSIDERATO che nelle zone di confine i problemi, sia dell'educazione popolare, sia della rieducazione professionale, assumono un carattere d'urgenza che reclama — per ovvie ragioni di prestigio nazionale — una pronta ed efficace azione risolutiva;

AVUTO PRESENTE l'art. 34 della Costituzione, il quale sancisce che l'istruzione inferiore, obbligatoria e gratuita, dovrà impartirsi per almeno otto anni;

FA VOTI

che nelle provincie di Udine, Belluno e Gorizia la prima classe del triennio integrativo (cioè la sesta classe) venga istituita, fin dall'ottobre 1948-49, nei luoghi seguenti:

- a) dove non esistono « Scuole di Avviamento », e funzioni invece una scuola d' « Arti e Mestieri »;

- b) dove, pur mancando la scuola d'Arti e Mestieri, si noti il riaffermarsi di un locale artigianato o di piccole industrie casalinghe;

- c) dove la popolazione sia in attesa di vedersi riaperte le vie dell'emigrazione;

- d) nelle borgate minori già fornite del corso elementare completo, dove possa aggiungersi la sesta mediante il sistema della scuola « pluriclasse », che consente di superare ogni ostacolo di ordine economico e burocratico.

IL CONVEGNO, infine, dichiara il proprio fermo convincimento che, in omaggio alla stessa lettera dell'art. 34 della Costituzione, il detto triennio debba attuarsi nell'ambito e nello spirito della scuola elementare, di cui dovrà completare e approfondire l'opera; e che tali classi integrative debbano affidarsi a un unico e capace maestro; non essendo concepibile che la responsabilità del processo formativo di giovanetti di 11-14 anni possa vantaggiosamente assumersi — anziché dal detto unico maestro — da un collegio d'insegnamenti.



2^A GIORNATA

8 GIUGNO 1948

I lavori della settimana della Scuola sono proseguiti nell'Aula Magna dell'Istituto Tecnico Commerciale per geometri.

Ha iniziato questa giornata il prof. Gozzer leggendo la sua relazione su *La Scuola nel Mondo*.

LA SCUOLA NEL MONDO

In tutti gli Stati del mondo si nota un risveglio nel campo educativo con riforme più o meno radicali in ogni settore scolastico. Le riforme investono soprattutto due problemi: a) educazione popolare, b) metodo d'insegnamento.

Dalla Spagna alla Svezia, dalla Francia alla Bulgaria, dalla Gran Bretagna alla Romania e alla Polonia vi è tutto un rifiorire di riforme più o meno radicali. In Francia e in Gran Bretagna le riforme ebbero un primo inizio durante il periodo bellico e attuarono il loro piano nell'immediato dopoguerra.

Per ciò che riguarda la scuola popolare è decisivo l'orientamento a spostare l'obbligo scolastico dal 14° al 18° anno di età. L'obbligo comprende scuole diurne e scuole serali e festive. Nella scuola popolare ha preso decisamente piede il principio dell'orientamento professionale. In questo campo il Belgio occupa il primo posto. Difatti da vari anni un anno di orientamento professionale figura come coronamento del corso popolare obbligatorio. Ora quel corso annuale ha tendenza a trasformarsi in triennale. A presiedere il corso di orientamento professionale sono chiamati i migliori insegnanti per preparazione culturale, coadiuvati da

un professore di psicologia, dal medico scolastico e da maestri d'arte. Il fattore sociale ed economico fa sentire qui il suo peso notevole. Si vuole che il ragazzo esca dalla scuola con idee ben chiare circa la sua occupazione come adulto. Gli Stati che attuano il principio dell'orientamento professionale non badano a spese, sanno benissimo che queste somme pur rilevanti vengono in seguito restituite con alto interesse. Con l'imporsi in tutti i paesi della grande industria l'apprendistato artigiano si va facendo sempre più raro mentre la grande industria, per fiorire, ha estremo bisogno di una manodopera qualificata. Gli Stati economicamente meglio attrezzati e industrialmente più evoluti hanno tempestivamente avvertito quest'esigenza e sono corsi ai ripari sostituendosi alla famiglia anche per quanto riguarda l'avviamento al lavoro produttivo dei ragazzi. L'orientamento professionale si concretizza in Austria con la compilazione di un profilo dell'alunno dove sono segnate tutte le caratteristiche, morali, fisiche, spirituali e le sue attitudini per un mestiere o per una determinata carriera di studi. In Belgio la prima istituzione ufficiale relativa all'orientamen-

to professionale risale al 1919 con la creazione dell'ufficio intercomunale di orientamento professionale. Dal 1925 l'Istituto di studi superiori a Bruxelles, ha creato dei corsi destinati alla formazione dei consiglieri di orientamento professionale. L'orientamento professionale è assai sviluppato anche in Svizzera. Si fa strada sempre più l'idea che una delle condizioni perchè il lavoro sia ben eseguito (qualunque sia questo lavoro, professionale o manuale) è l'attitudine dell'uomo a quel dato lavoro e, tutto il suo atteggiamento spirituale. Di questo si preoccuparono molti educatori svizzeri.

Taluni hanno studiato il problema così a fondo e si sono specializzati nell'arte di osservare, intuire, indovinare le tendenze dei giovinetti, così da diventare veri consiglieri di vocazioni. Essi vengono in aiuto dei genitori incerti sull'avviamento sia puramente causale e obbedisca solo a circostanze esterne.

A Basilea e a Berna accanto alle scuole elementari, dopo l'ottava classe, gli alunni possono entrare in officine di tirocinio che sono annesse alle scuole stesse ed esercitarsi per più mesi nei lavori di meccanica, di tornitura, di orologeria, di tessitura e via dicendo e ciò a loro scelta, provando e riprovando i loro gusti e le loro attitudini. Non vi sono solo maestri che li guidano, ma anche psicologi che li studiano e li osservano, perchè è facile cadere in inganno, indotti dal piacere superficiale e accidentale che il fanciullo può provare per un determinato lavoro, il quale non risponde alle esigenze profonde della sua natura. L'associazione svizzera per l'orientazione professionale influisce moltissimo anche sulla scelta delle professioni accademiche. Un laboratorio di psicologia funziona a Ginevra presso l'Istituto Rousseau e così pure all'Università di Zurigo.

A nulla valgono le riforme se rimangono sulla carta. L'attuazione richiede sacrifici notevoli da parte dell'erario pubblico. In Olanda si spendono annualmente 25.000 lire per ogni alunno, in Svezia gli alunni che risultano indispensabili per il buon andamento della famiglia ricevono una paga dal Comune che può ascendere anche a 900 corone mensili nei casi di estremo bisogno. Ed è una somma rilevante se si tien conto che la corona è una delle monete più pregiate. Con questi sistemi l'obbligo scolastico non diventa un'illusione, perchè le famiglie sono sollevate da tutte le preoccupazioni di carattere economico.

In molti Stati le spese per la cancelleria e per i libri di testo sono a totale carico del pubblico erario e l'obbligatorietà è veramente efficace.

L'Olanda si trova all'avanguardia anche come metodo. E' lo Stato che ha curato più meticolosamente la scuola materna applicando in pieno il metodo della italiana Montessori istituendo dovunque le Case d'infanzia. Nella scuola postelementare ha tre distinti caratteri: classico, tecnico, professionale. La libertà lasciata all'insegnante è tale che in una scuola corrispondente al nostro liceo vi sono delle classi in cui il corso di greco ha due, tre, o quattro anni di durata o non lo ha affatto. Sembra di essere in piena anarchia, ma l'Olandese non è l'Italiano e ciò che per noi può sembrare incongruente per loro è naturale.

Ampia libertà di metodo esiste da lungo in Inghilterra, e qui il metodo può intaccare anche l'orario delle lezioni, pur mantenendo quello generale di entrata e uscita dalla scuola. In Inghilterra il fanciullo è raccolto da autobus che hanno fermate fisse in determinati punti di una via e viene condotto a scuola, posta quasi sempre alla periferia dell'abitato. Nella scuola rimane per tutta la giornata e so-

lo nel tardo pomeriggio viene ricondotto a casa con lo stesso mezzo di trasporto. E' un sistema scolastico assai diverso dal nostro.

In Francia la riforma scolastica è stata guidata dall'accademico Madelin. La riforma è radicale e presenta l'innovazione delle classi di orientamento.

Ora l'O.N.U. ha costituito un centro mondiale di studi pedagogici e culturali: l'UNESCO. La Società delle Nazioni aveva già istituito a Ginevra un Ufficio internazionale dell'istruzione che è tuttora vivo e pubblica una rivista in lingua francese dove vengono regolarmente registrare tutte le riforme e gli indirizzi pedagogici e didattici che si esperimentano in ogni parte del mondo. Alla fine di ogni anno pubblica un annuario dove è esposto in sintesi tutto ciò

che è stato fatto nel mondo nel campo dell'educazione.

Accanto a questo centro esiste l'Istituto svizzero ROUSSEAU, famoso in tutto il mondo per i suoi corsi di aggiornamento didattico.

**

L'Italia non è rimasta indietro nel campo educativo, i suoi mezzi finanziari e la particolare situazione economica che attraversa non consentono che si dedichi alla scuola tutto il danaro che questa richiede, ma se i mezzi non lo consentono ci sono stati però studiosi italiani che hanno portato un contributo notevole nel campo educativo internazionale e si sono messi all'avanguardia specie nell'orientamento professionale: Banizzoni, p. Gemelli, Penzo e Vidoni.

La relazione ha suscitato molto interesse ed è stata vivamente applaudita.

Segue il sen. Gortani il quale legge la sua relazione sulle scuole post-elementari popolari d'Arte e mestieri e scuole artigiane, tenendo presenti i punti del questionario per la riforma della scuola e la particolare situazione del Friuli. La relazione è quella che l'on. Senatore ha inviato al Ministero della P. I. sull'argomento.

ALCUNE IDEE SU L'ISTRUZIONE PROFESSIONALE

Se l'inchiesta sulle condizioni della Scuola italiana presuppone, come lo stesso Ministro dell'Istruzione ha indicato, uno stato patologico di questo complesso organismo, siamo in molti a pensare che nessuna parte di esso soffra così gravemente come quella relativa all'istruzione professionale.

L'istruzione professionale è per eccellenza l'istruzione dei lavorato-

ri manuali. E richiede, come tale, ordinamenti generali e speciali propri, diversi nel meccanismo e nello spirito informatore da quelli di tutte le altre scuole. Perché rispetto a queste sono diversi i fini, diversi i bisogni, diverso l'orientamento degli alunni, diverse le loro attitudini. Le altre scuole tendono alla unità della cultura; queste invece debbono tendere piuttosto ad esaltare le

capacità individuali e a trarre partito dalle differenze di attitudini, di tradizioni, di gusto, di stile, nonché dalla diversità che nelle materie prime disponibili, e in genere nelle risorse naturali, esistono fra regione e regione. D'altro canto, le scuole professionali, per essere veramente efficaci, debbono sentire in via assai più immediata e in grado molto maggiore delle altre la necessità di adeguare la preparazione dei giovani ai bisogni della vita sociale, e più precisamente alle esigenze dell'industria e dei mercati nazionali ed esteri, compreso il mercato del lavoro. Elevare il tono delle nostre maestranze nel modo più conveniente a loro stesse: tale l'arduo compito di tale insegnamento.

Per tale fisionomia loro propria, le scuole professionali, sorte in seno o a contatto con gli ambienti in cui, o da cui, i loro licenziati dovevano poi essere accolti, si erano sviluppate alle dipendenze del Ministero di Agricoltura Industria e Commercio, con ordinamenti speciali largamente autonomi e intonate ai bisogni delle categorie principali (agrarie da un lato, industriali e artigiane dall'altro), e, in ciascuna, ai bisogni delle diverse regioni.

Veramente disastrose per l'istruzione professionale furono le innovazioni e le riforme fasciste.

Non solo e non tanto per il trasferimento di tutte le scuole alle dipendenze del Ministero dell'Istruzione, ma assai più per le successive trasformazioni degli ordinamenti, a cominciare da divisioni e fusioni innaturali.

Furono divise le scuole professionali propriamente dette (scuole artigiane, o di arti e mestieri) fra due Direzioni generali diverse: classificandone alcune, senza interpellarle, come a indirizzo « prevalentemente artistico », e ponendole, con la denominazione di « scuole d'Arte », sotto la Direzione generale delle Belle Arti; mentre le altre,

giudicate a indirizzo « prevalentemente industriale » vennero poste sotto la Direzione generale dell'Istruzione Tecnica. Così un complesso organico, che non era suscettibile di divisioni meno che artificiose, venne scisso in due rami profondamente separati e distinti, non collegati fra loro in alcun modo, e che ebbero sorte interamente diversa.

Alle scuole artigiane trasferite sotto la Direzione generale delle Belle Arti, vennero conservati, in gran parte, ordinamento e carattere. Ne fu mantenuta, almeno fino ad un certo punto, l'autonomia, con insegnamenti diversi da scuola a scuola secondo le esigenze locali; ed il loro bilancio continuò a gravare per intero sullo Stato, anche per le spese di segreteria, custodia e servizi. Naturalmente, però, la Direzione non poteva a meno di richiamare le scuole dipendenti alla finalità artistica dei loro insegnamenti: il che portava a snaturare le scuole di tipo misto (artistico e industriale ad un tempo), sorgenti in zone dove attitudini, tradizioni e bisogni richiedevano che gli insegnamenti essenziali portassero a formare buoni operai, anche all'infuori delle materie artistiche che rispetto ai bisogni erano soltanto complementari. Inconvenienti che, già manifesti nelle scuole triennali, andavano necessariamente crescendo in quelle di grado più elevato, dove la finalità artistica dei programmi aumentava con la specializzazione; e ciò a tutto detrimento delle scuole con finalità duplice, e, peggio, di quelle che avrebbero dovuto essere prevalentemente industriali.

Peggior sorte toccò alle scuole professionali trasferite sotto la Direzione generale dell'Istruzione Tecnica; perchè qui le riforme fasciste portarono ad una unificazione di ordinamenti applicata a scuole della più diversa origine.

Spezzato in due il complesso unico delle scuole artigiane, il grup-

po cospicuo di quelle classificate a indirizzo prevalentemente industriale venne unito in fascio con le scuole agrarie e con l'antica scuola « Tecnica ». Fu creata l'ibrida categoria delle « scuole di Avviamento » triennali, dove in un inquadramento rigido come un letto di Procuste erano costrette le scuole professionali artigiane, le agrarie, le commerciali, quelle per geometri ecc.; secondo uno schema unico per tutta Italia, che in teoria lasciava bensì un sottile spiraglio ad adattamenti secondo i bisogni locali, mentre in pratica tale spiraglio era chiuso dalle insormontabili barriere dei programmi generali.

Le scuole artigiane divenute scuole di avviamento industriale videro ridotte a un minimo le esercitazioni di laboratorio, rendendo male utilizzabili attrezzature preziose. L'introduzione obbligatoria della lingua straniera e l'aumento della cultura generale non tecnica, se anche utili per un certo verso e in determinati casi, incepparono lo sviluppo degli insegnamenti professionali; si venne perdendo la netta distinzione fra scuole professionali e scuole medie, con tendenza progressiva ad assomigliare quelle a queste, a tutto danno della cultura professionale intellettuale e manuale. E, come per le scuole medie, gli enti locali vennero gravati di tutte le spese di segreteria, custodia e servizi, mettendoli per questo verso in serie difficoltà.

Gli inconvenienti risultarono così palesi, che l'urgenza di una riforma profonda dell'insegnamento professionale è ormai penetrata nel convincimento generale, e a prepararne le basi fin dalla scorsa primavera il Ministro Gonella preannunciò un'apposita inchiesta.

Secondo la mia personale esperienza, nella riforma dovrebbero, fra altro, essere contemplati i punti seguenti:

1) aggruppamento di tutte le scuole professionali sotto una Di-

rezione generale unica;

2) separazione netta delle scuole professionali dalle scuole di altra categoria;

3) semplicità ed elasticità dell'inquadramento, così da lasciare il campo più largo all'autonomia degli ordinamenti speciali secondo le esigenze regionali, già riconosciute nella Costituzione;

4) rinvigorismento della cultura tecnico-professionale, nonché delle esercitazioni pratiche di laboratorio, con speciali cure per l'efficienza dei laboratori stessi;

5) collegamento stretto con i Ministeri dell'Industria, del Lavoro e dell'Agricoltura, nonché con le organizzazioni sindacali e professionali;

6) sviluppo e incremento delle scuole professionali secondo un largo programma, così da permettere la frequenza al maggior numero di lavoratori;

7) sviluppo dell'istruzione professionale anche per gli adulti, coordinando e sviluppando le iniziative già prese al riguardo dal Ministero del lavoro;

8) moltiplicazione degli Istituti di Psicotecnica, onde saggiare convenientemente le attitudini fisiche e intellettuali degli allievi.

Avrei posto per base della nostra discussione questi miei appunti dello scorso gennaio, se nel frattempo non fossero comparsi gli schemi di questionari formulati dalla Commissione d'inchiesta ministeriale per la riforma della Scuola. Il questionario relativo alle Scuole Secondarie tocca in vari punti le Scuole Professionali.

Si chiede anzi tutto se, per attuare la norma sancita dalla Costituzione, che l'istruzione obbligatoria e gratuita venga impartita per otto anni e fino al 14° anno di età, si reputi utile mantenere l'attuale Scuola di Avviamento professionale, ovvero sostituirla con una Scuo-

la media di tipo tecnico (come 1° grado agli studi dell'ordine tecnico), o infine abolirla del tutto per fare posto ad una Scuola unica triennale per tutti indistintamente i licenziati dalla Scuola elementare quinquennale.

E' per noi evidente che quest'ultima soluzione debba essere a gran voce respinta, perchè al vantaggio di ritardare per il giovane la scelta della propria via, oppone la perdita grave di un triennio dietro un programma che, per servire a tutto e a tutti, non potrebbe a meno di essere incerto, senza meta, è quindi inorganico e inefficace.

D'altra parte, è a noi del pari evidente che la Scuola di Avviamento così come è stata fino al 1947, debba essere profondamente modificata; e precisamente nel senso di avvicinarla il più possibile a una scuola media di tipo tecnico, o di sostituirla con questa.

Domanda il questionario se le attuali Scuole di Avviamento corrispondano ai fini per cui sono state istituite, e quali modificazioni siano da suggerire. Noi affermiamo recisamente che tali scuole sono infirmate in partenza dal grave difetto d'aver voluto impennare su di un tipo unico, scuole che erano — e dovevano rimanere — nettamente diverse perchè rispondenti a profondamente diversi scopi e bisogni. Il fascismo volle non soltanto rivestire di una uniforme esterna, ma costringere ad un regime comune di funzioni e di vita la vecchia Scuola Tecnica e le vecchie Scuole Professionali, le Scuole pratiche di Agricoltura e quelle d'arti e mestieri: Scuole che provenivano da tre Ministeri diversi, ed eran tutte fiorenti e adeguate perfettamente agli scopi per cui erano sorte. La nuova scuola rovinò ogni cosa: scontentò tutti e non giovò a nessuno. Nè poteva essere altrimenti, quando i suoi ideatori eran partiti dall'assurdo concetto di un uniformismo ad oltranza, che da un lato

costringeva ad un comune denominatore di Scuola Media, le esigenze didattiche più disparate; mentre d'altro canto aboliva praticamente ogni possibilità di autonomia con prescrizioni e programmi e orari uguali dalle Alpi alla Sicilia, proprio per quelle Scuole che dovendo guidare all'acquisto di determinate capacità tecniche o di mestiere, più avevano bisogno di intonarsi alle esigenze di questo e all'indole degli allievi.

Si videro così le Scuole di Avviamento che non avviavano, nè avevano affatto al lavoro nè allo studio; dove la insufficiente capacità tecnica non era affatto compensata da una mezza cultura; dove nella speranza di insegnare una lingua straniera — per non dire del canto corale e della ginnastica — si facevano perdere ore che sarebbero, almeno per molti, utilizzate con maggior profitto per una miglior cultura professionale e per quelle esercitazioni di laboratorio che nelle scuole artigiane dovrebbero avere il primissimo posto. Si videro così le Scuole di Avviamento professionali parificate alla Scuola media unica per l'ammissione alla Scuola Tecnica: prova manifesta e ufficiale del loro fallimento completo, proprio in ordine al loro fine specifico. Ma per fortuna si è cominciato a modificare in senso buono; e confidiamo si continui per questa via.

Con i rapporti fra Scuola di Avviamento e Scuola Tecnica, veniamo al secondo gruppo di quesiti formulati dalla Sottocommissione ministeriale per la riforma delle Scuole professionali. Si chiede infatti: nell'ipotesi che vengano conservate le attuali Scuole di Avviamento al lavoro, si ritiene utile una loro fusione con le Scuole Tecniche, così da formare una Scuola unica quinquennale?

Ciascuno di noi sarebbe tentato di rispondere senz'altro in senso affermativo. Ma, a pensarci meglio, non senza cautele. Indispensabile,

certo, la Scuola Professionale di 5 anni per formare solidamente l'agricoltore, l'artigiano, l'operaio qualificato (e diciamo pure anche il geometra ed il commercialista, che sono tutt'altra cosa, ma che ritengo non abbiano minori necessità formative). Ma bisogna riflettere che, per quanto si faccia, nè scuole Professionali a corso quinquennale potranno sorgere da per tutto, nè, dove anche esistano, potranno essere frequentate da tutti per l'intera durata dei corsi. La maggior parte degli allievi si arresterà forzatamente al 3° anno, e cioè alla licenza dell'attuale Scuola di Avviamento. Occorre pertanto che questa abbia ordinamenti e programmi che, mentre assicurino la miglior preparazione alla Scuola Tecnica — a cui non si dovrà poter accedere da altre Scuole — facciano al tempo stesso conseguire una preparazione adeguata di primo grado agli allievi che non sono in condizione da poter proseguire, e a cui 3 anni di corso post-elementare diano il diritto di poter avere acquisiti più che i primi rudimenti del mestiere o dell'arte.

Che tutto ciò non sia chimerico, ma realmente effettuabile, si può dimostrare con prove tangibili. Abbiamo da un lato le scuole libere (sia private, sia dipendenti dal Consorzio provinciale per l'Istruzione Tecnica), e abbiamo dall'altro le Scuole d'Arte, rimaste per loro fortuna a sè stanti. Di esse il fascismo si è in un certo senso dimenticato. Quelle provenienti dalla Direzione generale dell'Industria, hanno conservato i loro vecchi ordinamenti, salvo l'eccessiva accentrazione artistica che tende a snaturarle; quelle dove realmente deve dominare la parte artistica si sono adattate da sè alle nuove necessità ed ai bisogni locali. Non c'è che da imitarle: con le opportune correzioni e i necessari adattamenti, è su di esse che si può modellare la indispensabile e urgente riforma dell'insegnamento

professionale.

Il quale pertanto, a mio parere, vuol essere basato sui punti che già segnalai al Ministro, con aggiunta dei termini seguenti:

1) trasformazione della Scuola di Avviamento Professionale in Scuole di primo grado dell'ordine Tecnico, strettamente connesse con quelle di secondo grado, ma già atte di per sè ad assicurare agli allievi una determinata capacità professionale;

2) come inizio della trasformazione, in attesa di discutere e risolvere il problema della lingua straniera, abolito il canto corale e la calligrafia e l'educazione fisica con una maggior cultura professionale e con esercitazioni; coll'orientare ciascun tipo di Avviamento secondo le sue particolari esigenze, cominciando con aumentare e sviluppare secondo le esigenze tecniche le ore di laboratorio nelle scuole artigiane;

3) nell'elaborare la trasformazione, ispirarsi — almeno per le Scuole industriali e artigiane — all'autonomia delle Scuole libere e delle Scuole dipendenti dalla Direzione delle Belle Arti; tenendo presente che gli ordinamenti generali debbono rispettare la facoltà alle Regioni di regolare l'insegnamento professionale secondo le loro esigenze.

Così migliorato, l'insegnamento professionale deve prendere nel nostro Friuli, dove concorrono a richiederlo la povertà della regione, la diffusione larga dell'artigianato, la massa tanto cospicua degli emigranti, le speciali attitudini dei giovani e una già formata coscienza popolare, testimoniata dal favore che accompagna l'attività del Consorzio Provinciale per l'Istruzione Tecnica e dalle continue richieste cui esso dovrebbe far fronte.

L'intelaiatura statale odierna dell'insegnamento professionale in Friuli è estremamente debole. Tutta la vasta zona montana e pede-

montana ha le sole Scuole Tecnico-Industriali di Cividale e Gemona, oltre a quella che il Ministero si è impegnato d'istituire a Tolmezzo. All'infuori di questi centri, in provincia non si hanno Scuole di Avviamento Industriali che a Tarvisio, Pontebba e San Daniele, più corsi staccati a Paluzza, Rigolato, Ampezzo, Tarcento. Nella pianura vi sono l'Istituto Tecnico-Industriale di Udine, la Scuola di Avviamento Industriale di S. Vito al Tagliamento, le Scuole professionali private o libere dell'Orfanotrofio Tomadini, del Collegio Bearzi, dell'Istituto femminile Blanchini. Per l'insegnamento agrario abbiamo le Scuole Tecniche di Pozzuolo e dell'Orfanotrofio di Rubignacco, e semplici corsi di avviamento ad Aiello, Cervignano, Codroipo, Latitana, S. Giorgio di Nogaro: nulla per l'alpicoltura e la selvicoltura.

E' un complesso così straordinariamente misero, per una provincia come la nostra, che il Consorzio Provinciale per l'Istruzione Tecnica dovrebbe tener viva nel corrente anno scolastico ben 131 Scuole Serali o libere, frequentate da quasi 10 mila allievi! Provvide istituzioni senza dubbio, ma che dimostrano la necessità assoluta di un ben più solido e organico inquadramento di Scuole a carattere permanente.

Occorre una Scuola Tecnica professionale in ciascuna delle principali vallate e in ciascuno dei circondari della pianura. Attorno e sul raggio d'azione di queste, un congruo numero di Scuole di Av-

viamento professionale, organizzate secondo i nuovi criteri. Nei Comuni minori, le Scuole del Consorzio, ordinate in guisa da integrare capillarmente l'istruzione professionale, con programmi corrispondenti a quelli delle Scuole di Avviamento. E tutto sviluppato progressivamente verso l'intento supremo di mettere l'istruzione professionale alla portata di tutti, fin delle più lontane borgate.

Necessità tanto maggiore, in quanto le moderne esigenze richiedono in sempre maggiori proporzioni maestranze specializzate e mano d'opera qualificata, sia all'interno, sia (e sopra tutto) all'estero. Non a caso il Governo ha messo in programma un nuovo e notevole impulso ai così detti corsi di qualificazione, o meglio corsi professionali accelerati, rivolti sopra tutto a valorizzare l'opera dei giovani che la lunga guerra fece arrivare all'età adulta senza un mestiere in mano. Ne abbiamo anche noi, in Friuli, tante migliaia di questi giovani. Il Consorzio Provinciale per l'Istruzione Tecnica ha messo in programma 24 corsi, in 21 centri diversi, per 480 operai. Io penso che lo sviluppo dovrebbe raggiungere da noi cifre almeno quattro volte superiori. Le possibilità tecniche vi sono, per un centinaio di corsi: non siamo noi a porre limitazioni, e cerchiamo di ottenere dallo Stato tutto quanto esso ci potrà dare. Sarà anche questo un modo di alleviare la tragedia paurosa della nostra disoccupazione operaia.

Su questo tema interviene il prof. Gastone Conti preside dell'Istituto Tecnico Industriale di Udine, riferendo

le sue esperienze sulle scuole di avviamento professionale serale da lui dirette. L'attuale indirizzo non è pratico, licenziando attualmente elementi che poi nella vita si trovano in una condizione di inferiorità

nei confronti di quanti hanno abbandonato prima gli studi o peggio con l'idea di aspirare a un posto di impiegato facendo affidamento sulle cognizioni imparate. La riforma in questo caso deve avvenire con la

istituzione di un successivo corso biennale in maniera da costituire nell'intero svolgimento dei corsi un'effettiva propedeutica al lavoro.

Anche il prof. Cocchi interviene affermando che la scuola Post-elementare ha determinate funzioni e quella di Avviamento professionale ne ha altrettante e se quest'ultima non risponde agli scopi della tecnica moderna, ciò dipende dal fatto che di tali scuole non ce n'è a sufficienza. Quando viene migliorata la preparazione culturale accanto a

quella tecnica generale e specifica, ne sorge di conseguenza una maggiore capacità nell'ambito professionale e produttivo.

Bisogna dare un corredo di cultura generale, con nozioni di aritmetica, d'italiano, di commento ai fatti del giorno e istruire senza che gli alunni si avvedano che si è accanto a loro in veste di istitutori.

Le 129 scuole del Consorzio costituiscono già un punto di contatto con la scuola popolare.

Il prof. Mutinelli, docente di Storia dell'Arte nel Liceo Classico di Cividale, riferisce sulla Educazione artistica nella cultura popolare.

L'EDUCAZIONE ARTISTICA

Mette, anzitutto, in rilievo l'importanza del fattore artistico nell'educazione popolare e la necessità di conoscere i valori artistici fondamentali e la storia della evoluzione artistica specie per il popolo italiano così immerso nelle opere create dall'arte. Si potrà così soddisfare alla necessità di evasione dalla brutalità della vita moderna per ritemprare lo spirito a contatto dell'ideale.

Dopo avere parlato della missione educatrice e di equilibrio dell'Arte e dell'interesse vivo e costante del popolo per essa, mette in rilievo l'aridità e il preziosismo aristocratico dell'arte di oggi.

Ciò deriva da varie ragioni: dallo scetticismo, dalla moda di circoli chiusi per iniziati, dal linguag-

gio difficile della critica e sua conseguente impopolarità. Necessita perciò una intelligente volgarizzazione dei problemi artistici e di una maggior accessibilità per tutti alla sua conoscenza ed analisi, cioè di non educazione artistica popolare. Senza di ciò l'arte, specie quella moderna, rimarrà al margine della vita del popolo per incomprensione reciproca.

Anzitutto occorrono buoni maestri educati ed appassionati educatori.

Necessità quindi di una educazione specifica, specializzata per educatori artistici. Propugna la introduzione della educazione artistica in tutte le scuole con visione intelligente ampia e comprensiva ed estesa oltre che ai problemi del-

le così dette arti plastiche anche alla poesia, alla musica, al teatro, alla radio, al cinema. Se si nota una deficienza generale di un senso poetico e di gusto alla poesia, tale colpa in gran parte deve risalire alla scuola e agli insegnanti, intenti più ai problemi della cultura che a quelli della vera poesia con risultati negativi agli effetti della vera cultura letteraria. Necessità di saper « leggere » base assoluta per la trasmissione poetica e suo interessamento. Dopo avere rilevata come vada diminuendo l'amore per la buona lettura, afferma doversi lottare contro la frivola, pornografica letteratura giornalistica del giorno d'oggi auspicando ad una intesa tra Scuola e Famiglia contro la deleteria letteratura « a fumetti ». Occorre ritornare alla buona e sana letteratura.

Parla anche, dopo avere accennato alla Universalità della musica e alla sua importanza per l'italiano (uomo canoro) come manchino possibilità di educazione musicale razionale. Da ciò lo scarso profitto di rari concerti occasionali o l'incomprensione diffusa per la musica classica, mentre trionfa la musica leggera e la canzonetta. Anche il Cinema e la radio hanno possibilità educatrici per la loro immensa popolarità e diffusione, sia in generale, sia in particolare per la cultura musicale.

Afferma però la insostituibilità della musica autentica e diretta.

Passa poi a parlare del teatro espressione del popolo. Esso però ora è disamorato dal teatro serio, mentre trionfa il Varietà esibizionistico e vuoto. Vi è solo volontà di divertirsi e di ridere. Forse unica eccezione l'Opera. Dopo avere lumeggiato il valore e l'importanza del vero teatro ed accennato ad Opere, autori e artisti immortali si pone la domanda: « Il teatro è vinto dal Cinema e dallo Stadio? ».

Lo spettacolo sportivo è una il-

lusione di sport e surrogato moderno della insopprimibile passione teatrale del popolo. E' meritorio appassionare ed eccitare tutte le iniziative educatrici anche in questo campo, sia con rappresentazioni che con letture dimostrative. Il teatro è una cosa seria.

Il relatore poi presenta le seguenti proposte concrete:

Per l'educazione artistica:

Curare la educazione artistica proporzionalmente in tutte le Scuole ma specie nelle Medie, Superiori e Artigiane.

Allargare almeno al doppio le ore concesse alla Storia dell'Arte nei Licei e nelle Scuole d'Arte.

Introduzione regolare e razionale della S. d. A. negli Istituti Magistrali.

Curare e promuovere corsi e conferenze di carattere artistico appositamente per il popolo adeguandoli alla sua possibilità di comprensione.

Collegamento delle varie Università Popolari per lo scambio di oratori e di conferenze d'Arte.

Promuovere visite periodiche e razionali a Musei, Gallerie, Mostre, centri di scavo, d'Arte, ecc.

Promuovere e potenziare una biblioteca provinciale d'Arte con relativa fototeca degna di questo nome.

Suscitare gare di critiche e favorire studi artistici e pubblicazioni del genere purché divulgativi ed accessibili a tutti.

Fare obbligo agli esercenti di Cinema di proiettare le pellicole di educazione artistica programmate e che tanto spesso con ovvii pretesti vengono soppresse.

Cercare di fare istituire delle mattinate o delle rappresentazioni cinematografiche periodiche, per la proiezione di sole pellicole di educazione artistica ed a prezzi popolari.

Per la poesia:

Leggere bene.

Insegnare a leggere bene, con retta pronuncia, senso ed espressione fin dalle prime classi.

Curare la dizione e insegnare la recitazione poetica in tutte le Scuole di ogni ordine e grado, ma specialmente negli Istituti Magistrali.

Promuovere serate di dizione e di lettura esemplare.

Incoraggiare con la presenza e con i mezzi iniziative del genere, rendendole alla portata di tutti.

**

Per la musica:

Educazione corale e musicale in tutte le scuole attraverso corsi di teoria, di canto, di audizione.

Fondazioni di gruppi corali e di circoli musicali, di Società Amici della Musica.

Promuovere e favorire esecuzioni musicali e concerti.

Istituzione di Corsi popolari di Storia della Musica, illustrati da esempi pratici.

Facilitare l'accesso a concerti e manifestazioni musicali.

Creare una discoteca per uso culturale divulgativo.

**

Per il teatro e cinematografo:

Istituire o potenziare le associazioni « Amici del Teatro ».

Dare in tutte le scuole importanza alla letteratura teatrale.

Suscitare corsi di storia del teatro esemplificato da testi interpretati se non teatralmente, almeno a buona lettura.

Sostenere iniziative teatrali di provata serietà d'intenti.

Partecipare a recite d'arte previa preparazione culturale fatta in brevi e chiare conferenze.

Sollecitare la costruzione di teatri che siano veramente e solamente tali.

Data l'ora tarda, viene rimandata al giorno successivo la discussione sull'interessante relazione che è stata attentamente seguita con vivi cenni di consenso da parte dell'auditorio.



3^A GIORNATA

9 GIUGNO 1949

La giornata ha inizio con la discussione sulla relazione del prof. Mutinelli, con la quale si era conclusa la giornata dell'8 giugno.

Prende subito dopo la parola il maestro Slobbe rappresentante dell'E.N.A.L. il quale afferma l'importanza dell'educazione artistica del popolo, messa in rilievo dal prof. Mutinelli, appoggiando il suo dire con la documentazione di quanto ha fatto e fa l'E.N.A.L., in questa Provincia, nel campo in argomento.

Cita l'organizzazione di carovane turistico culturali (una cattedra ambulante di cultura), concorsi annuali per novelle, corsi di cultura generale e disegno, promossi dall'E.N.A.L.

Sui *"rapporti tra scuola e famiglia"* nella scuola elementare parla la Signora Adriana Brollo Selan.

RAPPORTI TRA SCUOLA E FAMIGLIA

Questi rapporti sorgono spontanei nell'ambiente scolastico nel quale l'opera degli insegnanti è tanto più ignorata quanto più coscienziosa.

Essi sanno quanto sia bene andare incontro ai genitori se non sono essi, per primi, venuti da loro, perchè devono sapere i padri e le madri ciò che avviene al di là della soglia dell'aula, così come l'insegnante desidera conoscere come si svolge la vita del bambino in famiglia. I colloqui devono riferirsi non soltanto all'andamento ed ai risultati dello studio, ma anche alla salute del bambino.

Il sonno è legato spesso alla stanchezza psichica e all'applicazione mentale e troppo spesso noi non pensiamo quanto sia penoso veder reclinare la testolina affaticata sul quaderno. Uno scambio di tali osservazioni può riuscire utile al fine di compilare un piano di lavoro che risponda a tutte le attività del bambino, alternandole in giusta misura. C'è da guarire l'apatia, la distrazione, l'insofferenza mediante stimoli opportunamente diretti da entrambi le parti.

In quest'azione simultanea, ma distinta, la madre e la maestra, ciascuna al proprio posto di educatrici, al di sopra della promozione vedono la salvezza morale della creatura.

Le critiche reciproche intaccano il prestigio; lo sminuire o l'occultare i difetti dei figli ne accrescono la gravità, le prese di posizione non inducono a simpatia, mentre invece i buoni rapporti portano ad una schiarita feconda di comprensione e il prestigio si fa alleato permanente.

L'insegnante non deve essere brava soltanto nel senso didattico, ma nella coerenza del vivere e dell'insegnare e la sua opera richiede il paziente esercizio di virtù trascurate.

Alle madri chiediamo aiuto e diamo solidarietà; ai fanciulli stiamo accanto a sentire il palpito del loro cuore, essendo non meno madri le stesse maestre.

Una riunione all'inizio dell'anno favorisce l'incontro di mamme ed educatrici, aventi per oggetto l'educazione dei figli, mediante un organico e completo piano degli avvenimenti e delle questioni di scuola. Verranno impartiti consigli igienici che ci acquisteranno la profonda gratitudine dei genitori, i quali hanno bisogno di essere rieducati.

In America c'è l'associazione dei genitori e parenti per l'innovazione dei metodi didattici. Da noi c'è la costituzione dei consigli della scuola, ma per assenteismo o per

manca di edifici scolastici o d'intesa tra autorità scolastiche non

hanno sinora concorso a rinsaldare il carattere formativo della scuola.

Su alcuni punti della relazione Brollo prende la parola la Signorina Emma Pittino.

Anzitutto afferma d'essere d'accordo con la relatrice nel constatare quanto danno rechi al profitto degli alunni il cambiare più volte insegnante nel corso di uno stesso anno scolastico e nell'affermare che assai più fruttuosa sarebbe l'opera educativa della maestra, s'ella potesse risiedere nel paese ove insegna.

Daltra parte, però, fa osservare che tutto questo non deve essere attribuito a negligenza da parte della Amministrazione Scolastica, ma da necessità contingenti, giacché non è possibile che anche la scuola non risenta le tristi conseguenze di una dura e lunga guerra.

Quando, attraverso i concorsi, un considerevole numero di insegnanti fuori ruolo avrà la sede fissa e quando lo Stato potrà risolvere

re il problema degli alloggi per i maestri — accanto alla scuola — allora solamente le famiglie non lamenteranno più gli inconvenienti oggi segnalati anche nella relazione della Sig.ra Brollo.

Per una maggiore collaborazione tra Scuola e Famiglia, pensa che sarebbe oltremodo utile poter avvicinare i genitori ed intrattenerli sui problemi attinenti all'educazione. Illustra a tal uopo un'iniziativa presa da un gruppo di insegnanti in una città dell'alta Italia « l'ora dei genitori » ed auspica che anche nella nostra Provincia si possano trovare degli insegnanti che dedichino qualche po' del loro tempo (sarebbe sufficiente un'ora al mese) per attuare una così benefica iniziativa.

Quale irradiazione di luce dalla scuola, e quale orientamento educativo per la Famiglia Italiana!

Sulla Scuola Materna parla il relatore Isp. Costantino Cologna.

LA SCUOLA MATERNA

ISTITUZIONE DELLE SCUOLE MATERNE

Dopo aver accennato al Convegno nazionale per le scuole materne tenutosi a Roma il 6-7 maggio 1948, e aver citato le parole del Ministro della P. I. "La scuola materna più di ogni altra vive in un doloroso e direi quasi tragico isolamento" e dopo aver affermato che la scuola materna è in un certo senso la Madre di tutte le scuole il relatore così prosegue:

E' risultato al Congresso che i bimbi in età dai tre ai sei anni sono nella nostra nazione circa 2.500.000 e di questi appena mezzo milione o poco più sono accolti in scuole

materne, giardini d'infanzia, asili e — purtroppo — sale di custodia; 2 milioni sono quindi abbandonati a se stessi, o quasi, in quanto, soprattutto per ragioni economiche

molte famiglie non sono in grado di provvedere alla loro educazione.

Per questo due milioni di bimbi abbandonati nell'età che è fra le più preziose nel campo educativo, destano seria preoccupazione.

Molto più consolante è il quadro nella nostra regione e precisamente:

A) In provincia di Udine nel 1946-47 funzionarono 247 scuole materne con 476 sezioni e n. 20.281 iscritti.

Nel corrente anno sono però di molto aumentate, perchè solo l'O. N.A.I.R. ha istituito ben 42 scuole materne con n. 53 sezioni e n. 1779 bambini iscritti dei quali 1705 frequentanti; dette scuole sono tutte affidate a insegnanti regolarmente abilitate e sono guidate da apposite vigilatrici.

B) In provincia di Gorizia i dati sono ancora più confortanti: Le scuole materne funzionanti sono n. 46 con n. 80 sezioni, e 2359 bambini iscritti, tutte affidate a insegnanti abilitate. Di queste 31 scuole con 46 sezioni e n. 1086 bambini

sono gestite dall'O.N.A.I.R. Gli obbligati sono circa 4470. Il vecchio territorio della provincia di Gorizia ha una scuola materna quasi per ogni sede scolastica, persino dove c'è un'unica scoletta rurale come a Tratta e a Corona funziona la scuola materna e questa è la mèta alla quale in tutta Italia si deve tendere.

Chi deve provvedere a realizzare questo programma? Non c'è dubbio che la scuola materna non debba seguire l'evoluzione che subì in un secolo la scuola elementare e sebbene nemmeno nella nuova Costituzione della Repubblica se ne faccia cenno, sarà lo Stato che deve sobbarcarsi l'onere anche dell'educazione dei bimbi dai tre ai sei anni. Il Ministro della P. I. ha annunciato provvedimenti legislativi per l'istituzione di 1000 scuole materne all'anno con un contributo dello Stato del 70% della spesa; sarebbe già un gran passo, tenuto presente però che ne occorrono 50.000, pur procedendo sotto questo fervido impulso, occorrono 50 anni per risolvere il problema.

ANNATE DI FREQUENZA - OBBLIGATORIETÀ

Molto s'è discusso, anche al Congresso, circa le annate di frequenza: c'è chi vorrebbe iniziare la frequenza ai 2 anni, chi ai 2 anni e mezzo, chi ai 3, chi ai 4; e nello stesso questionario sulla riforma della scuola elaborato dal Ministero c'è il quesito se si ritenga utile anticipare il programma di I classe ai 5 anni oppure ritardarlo ai 7. In generale si è del parere che qui la frequenza alla scuola materna debba iniziarsi col compimento dei tre anni: sarebbe deleterio ritardarla ai quattro, perchè l'età dai tre ai quattro anni è particolarmente preziosa soprattutto per la formazione o conquista del linguaggio, mentre fino ai tre anni

possono frequentare l'asilo nido.

Più dibattito e più importante è il problema posto dal questionario sopraccennato: se cioè si debba anticipare o ritardare la cosiddetta vera e propria istruzione. Anche qui ci sarebbe in primo luogo da distinguere fra « l'età cronologica », fino ad ora base unica e indiscussa e « l'età mentale » (pur omettendo quella fisiologica) però si vorrebbe affrontare il problema stesso da un altro punto di vista e cioè dalla diversità delle due istituzioni educative, separate per ora da un abisso che obbliga il bimbo a « ricominciare da capo » e lo trova spaesato e disperso allorchè diventa « scolaro » proprio come av-

verrà il giorno in cui da « scolaro » si trasformerà in « studente ». Sembra strano che la moderna concezione educativa non sia ancora arrivata a colmare questi abissi, a togliere queste fratture dannosissime per la continuità dell'educazione del soggetto, a creare dei legami, anzi, fra i diversi ordini di scuole, anzichè sancirne le nette divisioni.

Che il bimbo cominci verso i sei anni a distinguere il bene dal male la Chiesa lo aveva intuito secoli prima che la scienza lo confermasse, e in quel periodo lo ammette alla confessione; che il bimbo debba seguire il suo « libero » sviluppo e che nulla in lui vada imposto anticipando, è un problema che tutti trova consenzienti.

Al Congresso una delle relatrici ha riferito che a Ginevra s'è sperimentato la continuazione del sistema educativo della Scuola materna fino agli otto anni con dei brillanti risultati.

Obbligatorietà della frequenza

Il relatore ritiene che tutti siano d'accordo sulla obbligatorietà della istituzione delle scuole materne, personalmente è contrario a intro-

durre la « frequenza » obbligatoria per le seguenti ragioni:

1) Non esistono interessi economici contrastanti fra la scuola materna e la famiglia, poichè il bimbo non dà a casa un rendimento come potrebbe dare il fanciullo che frequenta la scuola elementare; viceversa la scuola materna sgrava la famiglia dal peso della vigilanza e da quella del pasto a mezzogiorno.

2) Se la istituzione funziona veramente bene, i bimbi la frequentano volentieri e sono i primi ad imporsi ai genitori per una regolare frequenza.

3) L'obbligatorietà non confermata da punizioni per i trasgressori non avrebbe alcun valore e la esperienza insegna che in tale campo le punizioni rimangono lettera morta.

4) La differenza di preparazione dei bimbi che si presentano alla scuola elementare è sprone efficace ai genitori.

5) L'obbligatorietà sarebbe infine un grave errore dal punto di vista psicologico: il popolo sospetta come dannoso ciò che gli viene imposto e si aggrappa volentieri contribuendovi anche con sacrificio a ciò che gli viene segnalato come un utile che può procurarsi.

FUNZIONAMENTO DELLE SCUOLE MATERNE

a) Calendario.

Fissata la norma che la scuola materna dovrebbe sospendere l'attività il meno possibile e per periodi di breve durata, per non dover ricominciare sempre da capo, perchè l'interruzione ha frustrato gran parte dei risultati educativi conseguiti, salvo naturalmente i diritti al meritato riposo per le insegnanti, si ritiene che il calendario debba variare a seconda delle consuetudini e delle esigenze locali.

b) Orario.

L'Opera Nazionale di Assistenza all'Italia Redenta (Onair) applica in provincia due calendari scolastici diversi a seconda dei bisogni locali e dei desideri della popolazione: con uno le lezioni si iniziano ai primi di settembre e terminano nella seconda metà di luglio (calendario a vacanze estive) con l'altro iniziano ai primi di marzo e terminano a Natale (calendario a vacanze invernali). Nelle scuole

materne dell'Onair si fa vacanza il giovedì, giorno indispensabile per la pulizia a fondo degli ambienti e degli indumenti (grembiuli, bavaglini, borsette ecc.) e altrettanto necessario per il riposo dei bimbi e delle insegnanti.

E' assai dibattuta anche sulle riviste la questione dell'orario, che è naturalmente di capitale importanza: c'è chi vuole attuare un orario da scuola media 8-12 o 8.30-12.30, chi fa un orario diviso mattina e pomeriggio 3 ore + 2 o 2+2, c'è chi fa orario ininterrotto dalle ore 9 alle 16 e c'è chi vorrebbe addirittura un orario che va dalla 7.30 del mattino alle 7 di sera per sgravare di ogni onere di custodia la famiglia.

Con un orario del solo mattino o sdoppiato la scuola materna perde gran parte del suo carattere di istituto educativo che potrebbe dirsi familiare; con l'orario di un'intera giornata si capisce che torniamo alla sala di custodia, resta perciò il normale orario dalle 9 alle 16; nelle scuole materne dell'ONAIR si fa l'entrata dalle 8 alle 8.30 in estate e dalle 8.30 alle 9 in inverno e i piccoli si licenziano alle 16; la razionalità di questo orario risulta dall'organizzazione dell'attività educativa giornaliera che è un succedersi di esercizi di vita pratica per la conquista della « piccola tecnica » del far tutto con razionalità ed esattezza e, conseguentemente, delle buone abitudini, degli esercizi sensoriali, linguistici ecc. ecc.

c) Metodi di insegnamento.

La organizzazione della attività

giornaliera del bimbo dipende dal metodo che si segue: chiarisce subito che per metodo si intende la via da battere, con ampia libertà all'insegnante di esplicitare le proprie attitudini, di modo che ogni teoria e ogni esempio pratico diventa luce che guida ed efficace sprone all'azione e non legame che impacchia e costringe ad un'attività non compresa e perciò non sentita.

Al Congresso di Roma si rivelò il primato dell'Italia in campo tecnico; si esposero le teorie dei vari metodi e se ne enumerarono vantaggi e svantaggi, ma fu quasi unanime il riconoscimento che uno su tutti emerge, per genialità di intuizione educativa, per le infinite risorse che suscita, per i brillanti risultati che per decenni dimostrò di saper conseguire ed è quello che porta il nome delle Sorelle « Agazzi ».

« Il bimbo è germe proteso verso il suo integrale sviluppo », afferma Rosa Agazzi, e con insuperabile arte educativa insegna a far nascere in lui l'orgoglio di rendersi indipendente e di saper far tutto da sé (vestirsi, pulirsi, preparare e sparecchiare la tavola ecc.) a fargli provare la gioia della conquista del sapere e del saper fare, la gioia di donar tutto se stesso, con gli esercizi di socievolezza, a infondergli il senso della responsabilità delle proprie azioni e del dovere verso Dio, verso se stesso, verso la famiglia, la Patria, l'umanità, il senso del dovere compiuto con amore e con serena letizia, che poi lo accompagnerà per tutta la vita.

AMBIENTI

Il relatore tratta poi degli ambienti dimostrando la necessità che consistano almeno in un'aula per ogni sezione, un atrio, un refettorio, cucina, dispensa, locale per le

cure igieniche, legnaia, lavanderia e che all'edificio sia annesso un ampio piazzale per i giochi all'aperto e l'orto per le importanti e proficue esercitazioni di giardinaggio.

rileva come dagli ambienti dipenda in parte rilevante il risultato sia dal punto di vista igienico che educativo della istituzione.

Naturalmente l'anima della scuola è l'educatrice e gli ambienti, anche i più belli e i più lussuosi, non servono se non c'è chi sa renderli animati e suggestivi; e qui eleva una giusta e doverosa parola di pieno riconoscimento dell'opera fervente di coloro che il Ministro chiamò « isolati e ignorati eroi della Scuola materna ».

Per la maggior parte di loro, non esiste uno stato giuridico nè uno stato economico: assunti temporaneamente da Enti o Comitati hanno salari (non stipendi) di fame.

I grandi Comuni, gli Enti a carattere nazionale hanno un regolamento organico che fissa lo stato giuridico ed economico del personale con trattamento che, se non

egualgia, si approssima a quello degli insegnanti elementari, ma sono la piccola minoranza delle maestre in servizio, in tali condizioni; la grande maggioranza è ancora alla mercé della carità pubblica o quasi. L'intervento dello Stato col contributo annunciato dal Ministro porrà certo fine a questa insostenibile situazione; la metà segnata dal Congresso è l'equiparazione giuridica ed economica di queste benemerite educatrici con quelle delle scuole elementari, non essendoci alcuna plausibile ragione di fare delle differenze fra loro.

Per quanto riguarda la loro preparazione si auspicò al Congresso una radicale riforma della « Scuola magistrale » parificandola per anni di studio e per il programma di cultura generale all'Istituto Magistrale, differenziando solo la cultura professionale e il tirocinio.

SERVIZI DI VIGILANZA

Attualmente un servizio vero e proprio di vigilanza in genere per le scuole materne non esiste, salvo quello che gli Enti nazionali e i grandi Comuni hanno per conto loro organizzato: le autorità scolastiche esercitano il controllo anche sull'attività delle scuole materne, ma non sono organi propulsori per le iniziative didattiche.

E' da auspicare che il personale di vigilanza delle scuole materne scaturisca dal personale insegnante delle stesse, come avviene per le elementari, e sia scelto con giusti criteri, tenendo conto dei titoli di studio necessari e soprattutto di una maturata esperienza.

L'O.N.A.I.R. organizza ogni anno corsi di perfezionamento teorico-pratico per insegnanti e corsi di preparazione per dirigenti e vigilatrici, con ampio programma di tirocinio e di esercitazioni pratiche

secondo il metodo agazziano. Tali corsi rinfrescano cognizioni, allargano l'orizzonte spirituale, danno modo alle frequentanti di mettere al servizio della scuola tutte le risorse della loro arte educativa e quanto offre la loro inventività nei giochi, nelle poesie, negli esercizi ritmici. Destano inoltre un fervore d'azione che è il migliore viatico per dare il via all'attività del nuovo anno scolastico.

Il relatore, letto l'ordine del giorno presentato al Convegno di Roma dal prof. Ducati riguardante la riforma dei « giardini d'infanzia » annessi agli Istituti Magistrali, tratta della necessaria radicale riforma delle « Scuole di Tirocinio » annesse alle « Scuole magistrali » e prosegue:

Un problema speciale presenta la scuola materna per sordomuti i quali sono tenuti per legge a fre-

quentare in appositi istituti le scuole elementari con inizio dagli otto anni.

L'importanza di tali scuole non è solo dal punto di vista formativo, ma anche, e accenna solo, al valore fondamentale del periodo che va dai 4 agli 8 anni per lo sviluppo dell'apparato fonatorio e per mantenere vivo nel piccolo l'istinto della parola che perde copiando i gesti dei sordomuti adulti e conservare, sviluppandole, e sfruttandole al massimo, le eventuali isole uditive che serviranno poi nei corsi di rieducazione uditiva.

L'Opera ha aperto nell'Istituto Sordomuti di Gorizia nel febbraio scorso una di tali scuole materne e l'esperimento in corso si promette fecondo di brillanti risultati.

Accenna pure alla necessità che ogni Istituto che accoglie bambini fino ai sei anni debba essere obbligato a organizzare e far funzionare per i piccoli dai tre ai sei anni una scuola materna; e l'asilo vuole per quelli dai 2 ai 3 anni; lo scorso anno l'Opera ne aprì una nell'Ospizio Marino di Grado, che accoglie bimbi e fanciulli predisposti alla tubercolosi di varie province e anche qui i risultati sono ottimi.

L'oratore chiude così la sua infiammata relazione:

« Abbiamo iniziato con la fredda, preoccupante statistica dei due milioni di bimbi che attendono di poter frequentare la scuola materna, permettetemi di chiudere con la visione di questa infanzia, di questi due milioni e mezzo di bimbi che sbarrano su di noi i loro occhi curiosi per scrutare i nostri volti e da noi, educatori o genitori, attingere

forza e fiducia: sono lieti e sorridenti quasi tutti, esuberanti di vita e ci domandano di non dar loro quanto in noi è rimasto delle delusioni patite, degli orrori che abbiamo vissuto, ma tutta la poesia della vita, tutta la fede che i sacrifici e le miserie non possono aver cancellato, ma devono anzi aver rinsaldato se è vero che nella ripresa e nella ricostruzione siamo in prima linea fra i popoli usciti dall'immane conflitto: il bimbo che, alla sera, dopo una laboriosa giornata, ricca di emozioni, lascia la scuola materna condotto per mano dalla mamma, dà ancora un'occhiata alla maestra per leggere sul suo volto, quasi fosse la sua coscienza, e chiedere il giudizio sull'attività svolta e se quel volto è, come sempre, sorridente, tutto giulivo si volge con lo sguardo alla mamma come per dirle: « Vedi come mi sono comportato bene? ». Se a questi bimbi dedicheremo ogni giorno, genitori ed educatori, le nostre energie migliori, quanto di meglio c'è in noi, guidandoli con amore, intelligenza e affettuosa energia, possiamo essere certi che quando esamineranno, come ora fan con lo sguardo alla maestra, la loro coscienza, il loro volto tornerà a illuminarsi di gioia, di quella gioia serena e feconda che scaturisce dal dovere compiuto, con fede in se stessi, nei propri simili, nel Creatore che ci diede la vita e, siamo pure sicuri che figli o padri, allievi o maestri, cittadini d'Italia in Patria o nel mondo, sapranno vivere con dignità e portare il sia pure modestissimo contributo della loro fatica per la lenta ascesa della grande famiglia umana ».

Finita la relazione dell'Ispettore Cologna, viene proposto di trasferire la sede della riunione nel teatro rionale "San Giorgio", essendo l'Aula Magna dell'Istituto Tecnico incapace di contenere i numerosi insegnanti che hanno preso parte a questa giornata.

Nel teatro "San Giorgio", che appare gremito, ha inizio la relazione del Prof. Giorgio Gabrielli, Ispettore Centrale, sul tema: La scuola attiva.

LA SCUOLA ATTIVA

Egli inizia la sua relazione dichiarando che i maestri sono i compagni della sua giornata. Appena riceve le loro notizie, le trasmette attraverso le sue pubblicazioni. Ciò che egli scrive è la voce della scuola. In pedagogia non si studia se non ciò che esprime la conferma delle esperienze vive dei maestri, degli umili maestri di scuola che sanno di pane e non di complicate vivande, fatti di sostanza di sapere.

La scuola, com'egli l'intende, è la scuola attiva.

Da Roma in giù c'è l'analfabetismo strumentale, da Roma in su c'è un semianalfabetismo. Per combatterlo ci sono due modi di far scuola:

- 1) riposando;
- 2) affaticandosi.

Col primo sistema il programma è come una torta da dividere in 10 parti, quanti sono i mesi di scuola. Il maestro fa la lezione e interroga, fa eseguire il dettato e il componimento. La difficoltà disciplinare è superata con qualche insolenza.

Questo metodo non lo ha appagato, lo ha lasciato scontento ed avvilito.

Col secondo sistema il maestro vuol vivere come un capo-famiglia e far partecipi gli alunni delle acquisizioni del sapere organizzandolo, non tenendo conto degli esami, che sono non un fine, ma un mezzo per esercitare lo spirito, un saggio.

La scuola ha il suo sincronismo, il suo ritmo. Per ciò che riguarda l'educazione fisica tutti sappiamo correre e saltare, per quanto concerne il profitto e la disciplina, tutti abbiamo la nostra indipendenza, la nostra fierezza, la nostra personalità. La scuola non è una classe come unità generica, ma come formata da singole anime, in cui bisogna indagare le stature morali. Ognuna è ansia, ciascuna è tormento. L'attività spontanea non è determinata da un programma a priori, non limitata da una disciplina esteriore che è artificio. La disciplina è responsabilità, è l'imperativo categorico di cui Kant lasciò la sua concezione; è quella che lo lega spiritualmente ai suoi alunni per cui il turbolento trova appagamento morale nell'essere assistito non per compassione, ma per comprensione. Sono 30-40 anime, non un solo volto. Ciascuna ha qualcosa di proprio, oltre che di universale. Allora c'è il diritto alla vita. Bisogna concedere quel tanto di libertà che si concilia con la libertà degli altri. Il fanciullo conquista ciò per cui ha passione: quello che anche noi adulti impariamo è quello che in quel dato momento è la ragione per cui ci dedichiamo a determinati studi o letture o romanzi.

Abbiamo il diritto di formarci secondo le nostre aspirazioni. Ognuno sente la responsabilità del suo allevare secondo la legge misteriosa.

che pure è ragione. Imporre la nostra volontà è tirannide, quella che primo G. G. Rousseau additò alla nostra avversione. L'esercizio della libertà si conquista gradatamente con limitazioni derivanti dall'impossibilità di produrre nel caos.

Anziché imporre la disciplina, bisogna che questa venga sentita come necessità di vivere con gli altri.

Quando i fanciulli giocano, hanno delle regole. Le regole di gioco sono espressione di vita libera e a scuola sono istintivamente osservate. Così egli deve essere aiutato ad autogovernarsi, a prevedere fra la molteplicità di interessi contraddittori quelli che fanno felice la sua vita. La scuola deve cominciare col prendere gli elementi dall'ambiente del bambino. Giova far leva sull'interesse e sul suo desiderio.

Nell'insegnamento bisogna partire dall'ambiente: il metodo globale è sorto dall'opportunità di mettere il fanciullo nell'ambiente alfabetico. Ciascun alunno scopre da sé il rapporto tra segno e parola facendo la gioiosa scoperta dell'alfabeto. Invece di svolgere il programma, lo scolaro arriva col suo desiderio o con un quesito suo o del compagno e si addestra alla ginnastica del cercare, del sistemare, del catalogare, che gli dà la gioia di poter constatare che ciò che ha appreso è una sua invenzione. Ogni volta che egli legge, inventa, non ha bisogno di imposizioni estranee. L'anima è un fiore che mai non si coglie e domani ramificherà in nuove infiorescenze. Maestri siamo quando sappiamo e sappiamo di sapere, senza però imporre. Quando insegniamo, dobbiamo costruire il processo mentale, per cui spiegando le divisioni, le scopriamo di nuovo.

La scuola attiva è scuola viva. La scuola passiva ci dà la ripetizione di quanto c'insegnarono, ci lascia insoddisfatti.

Alcuni maggiormente dotati producono di più e i maltrattati dalla

natura meno, ma diverranno abili anch'essi, perché spesso incapaci sono gli sfruttati dall'abilità degli altri.

Gli scolari sono uguali, perché tutti hanno cuore, volontà di fare, amor proprio. L'affetto dell'insegnante li assiste sempre. Loro nemica, prima ancora dell'ignoranza, è la cattiveria.

La personalità è il frutto dello sforzo per realizzarla in se stessi. I classici hanno comprovato tale sforzo. I maestri collaborano all'attiva feconda realizzazione.

Il sig. Ispettore cita un episodio: quando, sembrandogli di aver troppo concesso alla sua scolaresca, volle stringere un po' le redini, si trovò di fronte ad uno sciopero, come a quella forma di libertà cui egli stesso li aveva abituati e, così facendo, davano soltanto prova di aver capito e di obbedire.

L'autorità formale è falsa. L'autorità nella libertà riscuote vera stima, affetto, devozione. Il maestro dice: « Voi avete la responsabilità ed i compagni sono più severi di me ».

Parla dell'autoconquista del sapere, come autoconquista della libertà.

Sapere è acquisire con passione, è interesse interiore che sprona al rispetto per i valori, non per le forme esteriori.

Essere colti vuol dire possedere quella cultura ariosa che non rientra in nessun programma ed è in tutti i programmi, che è esperienza, sostanza dell'anima.

I migliori giudici dei maestri non sono i direttori ed i superiori, ma gli scolari; i ragazzi potrebbero redigere meglio il verbale sull'orario, sui gesti, sulle risposte del loro insegnante. Chi s'arrabbia ha torto. Perde quota. Dobbiamo infondere invece nel fanciullo il coraggio di essere sincero. « Oggi non abbiamo fatto niente » detto da un fanciullo è il più memorando atto di condanna, perché, se non si ha carattere e non si è coerenti, lo sfoggio delle

prediche uccide il valore dei concetti. Il maestro dev'essere incarnato in questo trinomio: capacità, moralità, sapere. Dobbiamo fare quest'atto di umiltà: « Sono un buon maestro? Ho reso al mio paese? Ho dato agli innocenti che hanno bisogno di crescere spiritualmente? In che cosa sono mancato? E, se sono mancato per non avere rispettato la loro personalità, mi ripro-

metto di perfezionarmi per l'avvenire? ».

La scuola è tutta una lenta evoluzione; non si riforma per rivoluzione, se vuole arrivare ad affermare l'umanità.

Dichiara, con umile grandezza, di non dire cose nuove, ma idee che talvolta si ha piacere di sentirci ripetere.

La relazione è applauditissima. Prende la parola l'ispettrice Boranga, la quale parla

ancora della liberazione del fanciullo dalla serie delle lezioni collettive e dice quanto sia utile coordinare i racconti per dar inizio alla bibliotechina di classe e stabilire i centri di psicologia e di interesse. Formando il museo didattico formulato dalla Agazzi, si creano i motivi per lo studio.

Interrogato, l'ispettore Gabrielli dice che il momento della lezione collettiva è posteriore alla raccolta individuale di illustrazioni, di francobolli, di copertine, di biografie di personaggi storici e inventori, di articoli di giornale. Un espediente contro la monotonia è quello di adottare un libro di lettura diverso l'uno dall'altro, di assegnare non

uno, ma tre o quattro temi di studio, associando le ricerche, così come di mille pezzi si fa una macchina. L'avvenimento del Giro d'Italia può dar origine a ricerca di prezzi, a distribuzione di premi, ad argomenti di geografia d'Italia. La scuola è un'opera d'arte, è la bellezza della vita. Come dall'amore della mamma risaliamo all'amore per la Patria, così da questo lembo di terra e di anime si sale verso il cielo ed i maestri si fanno i migliori propagandisti del vero, del bene e del bello. La base è la conoscenza dei ragazzi. I ragazzi portano libri da casa, s'insegnano a vicenda. Le conversazioni sono iniziate in forma da appagare la curiosità scientifica.



4^A - 5^A GIORNATA

10 - 11 GIUGNO 1948

La 4 e 5 giornata sono dedicate a problemi concernenti la Scuola Media e a problemi di carattere generale, concernenti la libertà dell'insegnamento e la preparazione morale e professionale dell'insegnante

Su ogni relazione gli interventi numerosi e vivaci — se pur consistenti in brevi battute o succinte osservazioni — hanno dimostrato l'interesse degli insegnanti per gli argomenti trattati.

Dà inizio al ciclo delle relazioni il Dott. Vittorio Achard parlando brevemente sui rapporti tra scuola e famiglia nell'ambito della Scuola Media.

Segue il Prof. Nicola De Paula, Preside della Scuola Media «A. Manzoni» di Udine, relatore sul tema: *La scuola media unica.*

LA SCUOLA MEDIA UNICA

La Scuola Media inferiore, da denominarsi Scuola di Orientamento Professionale, perchè sarà la base degli studi superiori che portano ad una professione, dovrà essere di quattro anni, tempo indispensabile per la determinazione delle inclinazioni e delle attitudini degli alunni.

Tutti gli alunni delle Elementari, alla fine del corso quinquennale, debbono essere sottoposti al vaglio degli esami di ammissione alla Scuola Media inferiore.

Gli alunni non ammessi andranno in una Scuola postelementare triennale di orientamento al lavoro, scuola fine a se stessa. In questa Scuola andranno anche quegli alunni respinti nel primo e nel secondo anno della Scuola di orientamento professionale.

I programmi di ammissione alla Scuola inferiore debbono corrispondere a quelli di studio delle elementari, cioè questi debbono essere in funzione di quelli e quindi esclusivamente formativi, dando precipua importanza alla lettura, al comporre, alla espressione verbale, a capire, non a ripetere ogni cosa meccanicamente.

Ed i programmi della Scuola di orientamento professionale dovrebbero vertere sullo studio dell'Italia-

no, del Latino, di una Lingua straniera, della Matematica, con un complemento di Storia, Geografia, Scienze naturali e Disegno.

Il Latino non dovrà essere bandito, perchè è proprio quello che serve per saggiare l'intelligenza, la capacità, l'attitudine dello scolaro, ma anche per rivelare, vivificare e rafforzare l'ingegno.

Dopo 4 anni di lavoro serio e costante l'alunno avrà acquistato coscienza del suo valore e potrà seguire con tranquillità la strada segnatagli dalla Scuola e rispondente alle sue reali attitudini.

Passerà quindi ad una delle scuole superiori quadriennali che saranno: Liceo Classico, Liceo Scientifico, Istituto Magistrale, Istituto Tecnico o Industriale o Nautico o per Geometri, con esami di Licenza o di Ammissione.

Anche il Liceo Classico, alla pari delle altre scuole, sarà di quattro anni: il Greco, che sembra sia la causa dell'incertezza sull'unificazione della durata degli studi medi superiori, può completarsi in un quadriennio, studiando al massimo un autore o un'opera in meno, perchè tre anni sono più che sufficienti per la Grammatica e la sintassi.

Per ridare valore e serietà alla scuola e quindi alla cultura biso-

gnerà ripristinare gli esami annuali per tutti: nessuna promozione, nessuna licenza potrà essere concessa se non con esame, in una unica sessione, quella estiva.

Il comodo sistema della promozione senza esami e l'altro, troppo sfruttato, della riparazione, agevolano l'infingardaggine e la corsa alle classi superiori ed alle licenze, affollando in un crescendo spaventoso le aule scolastiche. Gli esami di ammissione, di licenza, e quelli comunque che concludono un ciclo di studi, debbono essere sostenuti in determinate sedi; davanti a poche commissioni, composte di insegnanti governativi estranei agli alunni. L'esito di tali esami costituirà anche il vaglio della bontà dell'insegnamento, sia pubblico che privato, perchè fra i candidati non vi sarà distinzione alcuna fra quelli provenienti da scuole governative e quelli provenienti da scuole parificate. I diplomi rilasciati deb-

bono avere pieno valore per tutti.

La riforma dovrà prendere in esame un altro problema: quello delle lezioni private. Nessun alunno dovrà essere costretto a ricorrere all'aiuto mercenario, perchè deve bastare la scuola per tutti; e quando per diverse cause qualcuno dovesse avere bisogno, tale aiuto deve essergli dato, gratuitamente, dalla Scuola stessa, cioè dagli stessi insegnanti, in ore diverse da quelle di insegnamento comune. Costo insegnamento extra orario dovrà essere ricompensato come lavoro straordinario che il docente è costretto a fare; come un qualsiasi altro impiegato quando necessità di ufficio lo impongono.

E' dovrà una legge vietare a chiunque non sia fornito del titolo di abilitazione all'insegnamento impartire lezioni scolastiche, come è vietato curare gli ammalati a chi non è medico.

Il Prof. Natale De Zotti, preside della Scuola Media di Pordenone, riferisce sull'Attivismo della scuola media.

L'ATTIVISMO DELLA SCUOLA MEDIA

La parola «attivismo» viene molto spesso accolta, negli ambienti della Scuola Media, con sospetto e diffidenza, se non addirittura con compatimento: per molti Professori essa è un'espressione che sa di esperienze da tavolino, di artificiosa e puerile sovrastruttura affatto esterna e perciò dannosa.

Ora, basterebbe il fatto che i metodi attivi continuano ad avere,

nel mondo, riconoscimenti ufficiali, che anche in Italia, specialmente da un trentennio a questa parte, attirano l'interesse e vengono propugnati da uomini eminenti — dal Lombardo Radice al Casotti — e che dalle scuole medie in cui si cerca d'attuarli giungono costantemente dichiarazioni di successo, per dimostrare che, almeno, val la pena di esaminarli, anzi di studiar-

li con serietà. Mi pare, del resto, incontrovertibile che i metodi tradizionalmente applicati nella Scuola Media giustificano, se non esigono addirittura, nuovi accorgimenti e nuove vie nella prassi didattica.

La lezione è spesso — nonostante le avvertenze ministeriali, specialmente a chiarimento e ad applicazione dei programmi Gentile — divisa in due parti: spiegazione ed interrogazioni. Durante la prima è il Professore che parla e parla e parla; durante la seconda, sono, per lo più, uno solo o pochi ragazzi.

Alla spiegazione s'affianca la revisione in classe dei compiti: tutti devono ascoltare gli errori e relative « barbose » osservazioni, che interessano, volta a volta, uno o pochi alunni. Fanno parte delle interrogazioni i lunghi, penosi esercizi alla lavagna, o le traduzioni ed analisi, o le letture e spiegazioni stentate dei meno bravi — condite spesso da lunghe digressioni, richiami, delucidazioni del Professore, che non sa decidersi mai a tacere un po' — infine il tremendo registro, arma a doppio taglio, e più dannosa che utile, se adoperata come abitualmente la si adoperava.

Che meraviglia se la noia afferra anche i volenterosi e li rende irrequieti ed ansiosi solo di sentire il campanello di fine lezione? Ed il quadro non è completo.

Si è soliti ripetere — ed è vero — che un Professore degno di questo nome saprà trovare, nella solidità della sua preparazione, i mezzi per interessare e far rendere i suoi ragazzi; ma è anche vero che, appunto per interessare e far rendere, egli finirà spesso, come mi diceva una collega (già decisa avversaria di qualsiasi novità) per essere « attivista » a sua insaputa, specialmente in quei momenti della lezione che non bastano per se stessi a tener vivo l'interesse di tutti i ragazzi. E ha valore solo in parte l'obiezione che, affinché le no-

zioni siano durature, è necessario lo sforzo inteso come atto di volontà anche nell'attenzione: secondo i metodi attivi lo sforzo, persino il sacrificio, non va eliminato, ma potenziato e reso costante e duraturo dal movente, che è un'esigenza realmente sentita ed un fine piacevole e non soltanto il dovere, non sempre ben accetto né sentito.

In questo modo, anche il problema della disciplina si risolve in interiorità che non permette evasioni e non provoca ripugnanze, ma diventa elemento spontaneamente formativo e tale da provocare insuperati risultati anche da parte di qualche cosiddetta « testa dura », apparentemente insanabile. Solo un metodo che tenda allo sviluppo della spontaneità attraverso la libera iniziativa, potrà portare i ragazzi a rivelarsi ed a rivelare attitudini, tendenze, difficoltà dovute al temperamento o, non di rado, all'ambiente.

Ed attivismo significa appunto promozione dell'iniziativa del ragazzo mediante la ricerca ed attuazione di accorgimenti, che siano efficaci a presentare al suo spirito le nozioni, che devono venir impartite, come problemi che egli senta di dover risolvere per intimo bisogno.

La mèta è ardua e non sempre raggiungibile, almeno con i mezzi attualmente a nostra disposizione, ma non tale da scoraggiare.

La via da percorrere per raggiungere questa mèta, evidentemente, non è più quella tradizionalmente battuta in molte Scuole. In luogo delle spiegazioni e delle interrogazioni subentra la lezione, che è conquista di nuovo sapere, accertamento del profitto e studio della personalità dei singoli ragazzi nello stesso tempo. Le lunghe chiacchierate del professore o le penose esibizioni di uno o pochi alunni, ossessionati dal tremendo registro dei voti, cedono il posto ad una scolaresca organizzata, in cui si passi l'immagine, ad alveare, ed in essa l'insegnante sorveglia, gui-

da, suggerisce, annota, mentre gli alunni, singolarmente o a squadre, cercano raccolgono ed organizzano, in nobile emulazione, il materiale atto ad arricchire il patrimonio comune. L'apporto dei singoli, concretato in giudizi e — sia pure — in numeri frequenti, sarà l'indice per la valutazione delle capacità e delle attitudini, della diligenza e del profitto, delle particolari condizioni del ragazzo e dell'ambiente in cui vive.

Nello stesso tempo, alle lunghe ore d'immobilità forzata succederà un lavoro ordinato che tien conto dell'esigenza insopprimibile dell'età a muoversi, a parlare, a rendersi conto diretto d'ogni cosa.

Osservazioni da tavolino? Purtroppo, in queste note, che sono un riassunto di un riassunto — qual'era la mia relazione per la Settimana della Scuola — non può trovar posto un'adeguata esemplificazione. Fortunatamente, però, la constatazione che in molte Scuole fuori d'Italia ed in qualcuna anche fra noi s'attuano — seppure più o meno largamente — questi criteri è abbastanza facile per chi vuole approfondire la ricerca.

Il metodo Decroly che, nelle sue varie fasi, chiama i ragazzi a raccogliere materiali e dati, ad ordinarli per associazione e ad esporne le deduzioni, può dare e dà anche nelle Scuole Medie italiane i più lusinghieri risultati non solo nella Storia e nella Geografia, ma anche in quasi tutte le altre materie.

Non solo la cosa non rappresenta dispersione e perdita di tempo, ma neppure le ricerche dei ragazzi risultano difficili o penose, se il professore sa orientare, guidare e determinare volta a volta i centri d'interesse, abituare i ragazzi a guardarsi intorno, a rendersi conto dei bisogni della loro vita personale, familiare, sociale ed a cercare i mezzi e le fonti per soddisfarli. Riviste, giornali, libri, cartoline,

disegni, informazioni varie — anche epistolari — avute da parenti ed amici, oggetti e raccolte dovuti all'ingegnosità dei singoli, daranno il materiale per un ciclo di lezioni, che avranno per scopo primario una determinata materia, ma potranno portare anche ad un notevole arricchimento nella efficacia, spontaneità e sincerità espositiva orale e scritta, nel disegno e persino nel calcolo e nelle lingue.

Ognuno vede quale lavoro d'avviamento, di guida, di controllo e quante occasioni preziose per far nascere nuovi bisogni e creare nuovi centri d'interesse non solo, ma anche quante possibilità di prender annotazioni utili ai giudizi sulla capacità, sulla diligenza, sulla volontà, sulle attitudini e sulle tendenze si offrono al professore, anche senza far uso dell'incombente minaccia del registro, che spesso mortifica ed intimidisce e può portare ragazzi e genitori a preoccuparsi più del voto che dello studio ed a pensare che, eluso quello, non si è più tenuti a preoccuparsi di questo.

Ottimi risultati può dare pure il metodo Payot-Porinot per la lettura e composizione italiana. La drammatizzazione della lettura e lo studio delle parole mediante la ricerca, individuale od organizzativa, della loro efficacia e dell'efficacia comparativa della gamma di quelle altre che si differenziano dalle prime sfumature più o meno accentuate; la ricerca dell'idea centrale di un racconto o di una poesia anche in relazione all'andamento delle frasi e del periodo; la serie delle carte dei dati che guidano il ragazzo, a seconda delle sue possibilità, ad osservare e ritenere, a rientrare in se stesso, a studiare i rapporti che un determinato argomento può suggerire, sono accorgimenti che animano e rendono vive le lezioni e danno un nuovo sapore ed una efficace giustificazione intrinseca allo studio della gram-

matica e dell'analisi, mentre affannano il gusto artistico.

Che noia per molti ragazzi, nei momenti di lettura ed esposizione in classe, di recitazione a memoria, d'esercitazione alla lavagna, di traduzione da parte dei più scadenti! Con gli accorgimenti accennati, buona parte di queste cagioni di stanchezza e di conseguente distrazione o irrequietezza sono eliminate, ma molti altri ve ne sono — ed altri ne può trovare l'iniziativa dell'insegnante — che possono dare, nell'attività dei singoli e delle squadre, una soluzione vivace di ricerca e di scoperta — mi si passi la parola abusata — gioiosa.

Si veda, ad esempio, nella Didattica del Casotti come si può senza « barbose » spiegazioni ad ogni riga o verso, mantenere intatta l'unità della visione e dell'emozione artistica nei ragazzi, pur portandoli a capire e ad imparare a memoria, a gara e quasi producendosi come piccoli attori, un brano o una poesia. E quali promettenti risultati non può dare il metodo cosiddetto globale o analogico globale anche nello studio del latino! Non più, o meglio, non solo studio sistematico dell'analisi logica, della morfologia e relativi esercizi, cose che lasciano così spesso i ragazzi passivi o rassegnati, ma la creazione, l'invenzione a gara della lingua attraverso un succedersi di ricerche, di quesiti e problemi da risolvere, nascenti spontaneamente o abilmente provocati dall'insegnante.

Certo, questi metodi richiedono un paziente e metodico lavoro di preparazione da parte del professore, il quale, per esempio, per non dar lettura in classe e fare gli opportuni rilievi, volta per volta, sui compiti dei più scadenti, col rischio di provocare la noia e la disattenzione di coloro che non si sentono direttamente interessati, si vedrà costretto a prendere nota

degli errori e delle manchevolezze dei singoli compiti, a far raffronti, a cercare letture ed occasioni che gli permettano di portare i suoi allievi a correggersi rapidamente ed efficacemente pur in un'atmosfera d'interesse: ma quale insegnante si ritirerà davanti a qualche sacrificio, se esso può ritornare a bene dei suoi alunni?

Ma se si chiamano i ragazzi a prodursi, ad avanzare proposte, a fare osservazioni — si obietterà — come si potrà mantenere la disciplina?

Può essere, questa, un'osservazione seria, se una parte degli alunni vivrà in margine al lavoro di scuola, ed in questo caso — che potrà dipendere da molti fattori, non escluse le particolari qualità dell'insegnante — sarà bene adottare anche i criteri, dirò così, più conservatori del mondo, purché diano risultati positivi. Ma se si saprà veramente promuovere negli alunni il bisogno di crearsi il proprio sapere, questo bisogno porterà con sé elementi tali di autodisciplina — anzi di autoformazione — da rendere veramente eccezionali richiami e provvedimenti.

Non dimentichiamo poi che non ci dev'essere, in una scuola attiva, momento della lezione nel quale tutti i ragazzi non si trovino direttamente impegnati.

L'organizzazione a scuola-città, a squadre, a reggenti e ad esperti tende anzi ad inserire gli stessi alunni nell'azione non solo didattica, ma anche disciplinare della classe: ed è questo il cosiddetto autogoverno. Esperienze personali m'hanno portato a pensare che l'autogoverno può essere utile e formativo anche nella Scuola Media per le possibilità di controllo, d'aiuto reciproco, d'iniziativa che il Professore da solo non sempre sarebbe in grado di ottenere o attuare.

Si scrive e si parla spesso e molto contro queste che si sono per-

sino chiamate « novità da medioevo ». Io penso che siano invece un deciso e felice passo innanzi che merita considerazione ed ulteriori appassionante ricerche e validi contributi anche in Italia.

E' augurabile che anche gli insegnanti di Scuola Media approfondi-

scano la questione prima di respingerla, magari con un sorriso di compatimento. E' innegabile che anche oggi, purtroppo, in molte Scuole Medie i ragazzi continuano ad annoiarsi ed a render poco: perchè non orientarsi verso nuovi accorgimenti?

*Segue poi il relatore del tema: La libertà della Scuola,
Prof. Mons. Pasquale Margreth.*

LA LIBERTÀ DELLA SCUOLA

Il problema della libertà della scuola può essere considerato sotto diversi aspetti: religioso, culturale, economico, politico.

In Italia nella seconda metà del secolo XIX e al principio di questo secolo assunse un carattere prevalentemente religioso: lo spirito agnostico e spesso settario impresso alla scuola dai governi liberali massonici provocò una forte reazione da parte dei cattolici che reclamarono più volte la libertà di aprire e organizzare istituti in cui l'indirizzo educativo fosse dato secondo i principi tradizionali della Chiesa.

Il ministro Gentile propugnò la libertà della scuola per un principio idealista, allo scopo di rialzare le sorti della cultura in generale e della scuola dello Stato in particolare. Ma, in via ordinaria, il Fascismo, per i suoi principi totalitari, non favorì la scuola libera.

Oggi la Costituzione con l'art. 33 si è assunta l'impegno di rispettare e tutelare una effettiva libertà della scuola, garantendo una parità di trattamento a tutti gli a-

lunni sia che provengano da scuole statali sia da scuole non statali che abbiano ottenuto il legale riconoscimento.

Gli statolatri si sono impensieriti di queste disposizioni della Costituzione, ritenendo che la scuola libera possa portare pregiudizio alla scuola di Stato. Ma chi ha ben letto gli articoli della Costituzione e ha seguito le dichiarazioni del Capo del Governo, può convincersi che la scuola di Stato non resterà in alcun modo indebolita dalla nobile gara con la scuola libera.

C'è qualcuno che ritiene che la scuola libera sia sinonimo di scuola della Chiesa: è questo un errore: se è vero che la Chiesa per la sua tradizione culturale ed educativa è, a preferenza di altri enti, pronta e attrezzata per i problemi scolastici, anche altri enti, in un regime di libertà, dovrebbero promuovere, a seconda delle necessità locali, l'apertura di scuole specialmente nel campo tecnico e professionale.

Così avviene in molti Stati moderni che possono essere a noi di

esempio e servirci di modello.

Affermati dalla Costituzione i principi della libertà, è necessario applicarli con sagge ed opportune leggi che rispecchino i seguenti postulati:

1) La Repubblica deve fondare istituti di ogni ordine e grado, ma deve consentire e favorire che parallelamente sorgano altri istituti i quali godono, sotto determinate condizioni, della parità con gli istituti fondati dallo Stato.

2) La Repubblica deve appoggiare tutte le iniziative che mirino ad elevare la cultura del popolo e perciò anche il sorgere di istituti non conformi ad altri istituti dello Stato.

Gli istituti non governativi, i quali, in base alla costituzione, abbiano ottenuto il riconoscimento legale e il diritto di parità con gli istituti governativi, debbono essere posti in grado che questa parità non sia solo di nome ma anche di fatto e ciò si può ottenere quando si verifichino queste condizioni: a) Eguaglianza di trattamento scolastico agli alunni degli istituti statali e non statali; b) le borse di studio che lo Stato concederà agli alunni meritevoli e capaci dovranno essere conferite senza alcun vincolo di frequentare le scuole statali anziché le scuole libere, salvi sempre i necessari controlli perchè non sia frustrato il beneficio della concessione; c) equa distribuzione dei fondi destinati dallo

Stato per la pubblica istruzione in modo che ne possano beneficiare anche quelle scuole che, pur non essendo governative, provvedono al bene pubblico.

Le due prime condizioni sono ormai quasi universalmente accettate: più delicata e complessa appare la terza condizione, il contributo dello Stato agli istituti non governativi; complessa non già nel suo principio (dal lato giuridico essa corrisponde a un dovere di giustizia distributiva), complessa solo per la sua applicazione, dovendo lo Stato impedire possibili abusi e scegliere gli istituti che siano meritevoli del contributo suddetto. Evidentemente lo Stato non lo darà a chi gestisca una scuola per un suo privato interesse e non per un bene pubblico: lo Stato ancora dovrà accertarsi che il contributo sia impiegato per fini scolastici e a vantaggio dei cittadini. E in questo senso nulla si oppone alla famosa clausola « senza oneri per lo Stato », giacchè è evidente che il contributo dato alle condizioni sopra enunciate, anzichè aggravare lo Stato di oneri, lo solleva notevolmente.

La libertà della scuola si concilia pienamente con la saldezza della scuola governativa, se si ha di mira un solo fine, il bene, il miglioramento della scuola nazionale: in questa denominazione vanno comprese sia le scuole mantenute dallo Stato, sia le scuole libere.

*Il Prof. Riccardo De Giorgio del Liceo Classico di Udine
riferisce su "La preparazione morale dell'Insegnante".*

LA PREPARAZIONE MORALE DELL'INSEGNANTE

Io non so quale sia stato il motivo che ha determinato ciascuno di noi, maestri e professori, a scegliere la strada dell'insegnamento che percorriamo chi da molti anni, chi da pochi. Certo le ragioni saranno state varie: ristrettezze economiche e necessità di guadagnare presto un pezzo di pane per una via ritenuta più spiccia e più facile; idealità giovanili di studi, e sogni — care illusioni — di eccellere un giorno nel mondo, affermandosi, chi sa? come poeti, filosofi, scrittori: queste ed altrettali ragioni possono esserci state ed anche chiaramente nessuna.

Quasi sempre però, reale anche se non apparente, una ragione c'è stata: una idealità, l'amore per i fratelli, un desiderio di comunicare con i minori di noi il meglio di noi stessi: il nostro sapere e il nostro sogno di bene. Questi sentimenti disinteressati hanno operato nel travaglio interiore che ci ha spinti per questa nostra strada che non ha mai promesso nè promette ricchezze od onori; ed è questo un titolo — lasciati dire ben forte — che ha contraddistinto la nostra giovinezza da quella piatta di tanti che, all'alba della vita, non hanno mai saputo guardare più in alto di un ideale di materiale benessere, volgarmente volgari. E forse proprio per questo in ogni tempo il grosso pubblico, che le idealità non comprende e la vita e i suoi valori valuta solo in termini di denaro, ci ha ricambiato di un cordiale, quanto stupido, sentimento di disinteresse e di disistima, quando non di antipatia e ostilità. Il grosso pub-

blico in Italia è stato sempre ingrato con la nostra classe e profondamente ingiusto nel suo giudizio, tenendo in ben più alta considerazione le altre categorie dei servitori della collettività e i liberi professionisti. Codesta scarsa considerazione ha contribuito non poco ad abbassare quella che noi stessi avevamo di noi, ad avvilirci, a uccidere in sul nascere in molti buoni e valenti la volontà di migliorare, di dare, di fare per la nostra Scuola. Ma il pubblico non s'è forse reso conto che così squalificava e condannava severamente se stesso. Che livello morale è quello di un popolo che non apprezza per quello che merita l'opera dell'educazione? Come si comporterà nelle ore decisive delle grandi prove? Non so se oggi, dopo la tragica esperienza dell'ultima guerra, il popolo italiano abbia mutato opinione nel riguardo degli educatori dei suoi figli medi ed elementari. Vorrei sperare che sì. Altrimenti qualsiasi suo sforzo di ripresa sarebbe destinato a fallire; l'avvenire non gli serberebbe nulla di buono.

Tuttavia è indiscutibile e fondamentale, affinché noi insegnanti possiamo pretendere a una più giusta considerazione e valutazione del pubblico, che noi siamo all'altezza del nostro compito, sia dal punto di vista della preparazione culturale, dell'attività didattica, come e più, da quello della preparazione morale, del comportamento al quale dobbiamo ispirare l'insegnamento e la vita.

Non parlerò della preparazione culturale che deve procurarsi, pos-

sedere e ogni giorno accrescere il giovane che ha deciso di consacrarsi all'insegnamento. E non faccio distinzione tra insegnanti dell'ordine primario e quelli dell'ordine secondario. E' intuitivo che chi intende guidare i propri fratelli minori sulla strada del sapere deve, come e più dei giovani avviati ad altre carriere, sentire fin da principio la particolare serietà della propria. Serietà di studi dev'esserci in lui, di quelli fatti negli Istituti Magistrali, nei Licei e nelle Facoltà Universitarie da cui esce maestro o professore; serietà di studi, di quelli che deve continuare dopo il diploma e la laurea e il concorso vinto, nella sede di campagna o di città, in cui la sorte gli abbia assegnato di vivere. Studi che devono naturalmente e in primo luogo riferirsi alle materie del proprio specifico insegnamento; non si sa mai abbastanza, come insegnanti in ogni ordine di scuola, anche dopo molti e molti anni, anche dopo decenni; si può sempre migliorare, allargando in quantità e, più e meglio, approfondendo in qualità. Ma studi anche che si riferiscano alle altre discipline, attinenti, o meno, con quelle insegnate. Lo scibile è infinito e non chiederò io che l'insegnante debba sapere tutto. Alla larga da un maestro che abbia tale pretesa. Ma savio uomo e buon insegnante sarà colui i cui interessi spirituali siano intelligentemente universali; che conoscerà e gusterà le opere maggiori dell'arte, che non ignorerà le maggiori conquiste della scienza e della tecnica, che avrà l'occhio ben aperto e il piede bene posato nella vita, così in quella piccola del proprio paese come in quella più grande della Patria e dell'umanità. Noi dobbiamo mirare a costituirci una personalità degna del nostro tempo; e i problemi che il nostro tempo ci pone, con tutte le loro esigenze e i loro contrasti, dobbiamo essere tra i primi a sentire e a cercare di ri-

solvere.

Preparazione culturale dunque, che nell'insegnante è parte specifica della sua preparazione morale. La quale naturalmente implica inoltre quel complesso di buone abitudini di vita e di pensiero, di condotta e di parola, quelle doti di autodomínio dei propri istinti dei propri sentimenti, quel senso di rispetto della libertà e della personalità altrui che ogni uomo deve possedere, ma più di tutti l'educatore.

Culturalmente e moralmente preparato, l'insegnante potrà entrare degnamente nella scuola. Avete mai pensato che cosa la scuola rappresenti? Fra tutte le istituzioni dell'umana convivenza, accanto e dopo quelle della Famiglia e della Chiesa, essa è la più nobile. Non è infatti solo attraverso la scuola che si tramandano i valori della cultura, dell'arte, della tecnica? Se la Realtà è nella natura sua profonda, spirituale come noi fermamente pensiamo — se le forme e i pensieri si comunicano per mezzo della parola, di questo dono divino dato agli uomini — dove, meglio che nella scuola, si attua la comunione degli spiriti che ricevono e danno, danno e ricevono, dove, più e meglio, si conservano i valori costituenti il patrimonio della civiltà? In parte certo nella famiglia, accanto al focolare domestico, e in Chiesa, accanto all'altare; ma anche, in parte non sostituibile, nella Scuola. Da quando l'uomo è uscito dalle tenebre della preistoria ed ha intrapreso il suo faticoso cammino per diventare civile, accanto al focolare e all'altare troviamo la Scuola; e il progredire della Civiltà è stato progresso della Scuola, il suo decadere, decadenza della scuola stessa.

Deve l'insegnante avere una fede, comunicarla agli altri? Questione grave e delicata, perché involge il problema filosofico del significato stesso della vita. Non in-

tendo nè voglio entrare nel ginepraio dei sistemi filosofici e delle controversie religiose. Ma mi sarà lecito fare una constatazione che, essendo un fatto, non può essere materia di contestazione. E la constatazione è che la religione ha una influenza essenziale ineliminabile e benefica sulla formazione del carattere e della personalità. Come non si può estraniare dalla vita, così non è giusto estraniarla dalla scuola.

Che l'insegnante, come ogni uomo, debba possedere convincimenti morali elevati, sentire nazionalmente e secondo quei convincimenti e quegli ideali vivere e operare; che nella scuola egli debba dare tutto se stesso a comunicarli e a farli sentire ai giovani a lui affidati, è anche cosa che neppure può essere contestata. L'uomo civile deve ciò che è alla società in cui è nato, è stato allevato, istruito ed educato. Non tutto, si capisce; ma in gran parte. Io affermo energicamente l'originalità dei nostri spiriti, la loro spontaneità, la loro libertà. Io respingo la concezione deterministica del positivismo naturalistico, che non riesce a salvare i valori morali; ma affermo che Rousseau va integrato: spontaneità dell'educando, rispetto massimo alla sua libertà; ma essenzialità e necessità, al processo della formazione della persona, dell'azione spirituale dell'ambiente: Famiglia, Chiesa, Scuola, Società, a mezzo del linguaggio e dell'esempio. Nè questa sarà violenza, bensì azione necessaria a suscitare le virtualità latenti nell'educando. L'uomo civile, pur libero, è in tanta parte ciò che lo ha fatto la scuola e la società soprattutto negli anni della fanciullezza e della giovinezza, in cui la vita pare presenti tutte le possibilità, anche quelle dell'irrealizzabile. Noi siamo in tanta parte i figli delle nostre azioni: l'aveva già detto molti secoli fa Aristotile.

Ideali religiosi morali civili, ac-

quisiti nella famiglia, nella scuola, nella società, tramandati attraverso le generazioni che si succedono: ecco la vita, la civiltà, la storia. Ma quali ideali additerà ai suoi alunni l'insegnante? Poichè possono esservene molti e molto differenti. Evidentemente però debbono rappresentare valori positivi e non disvalori, forze di vita e non di morte, di progresso e non di regresso.

Per gli ideali morali e religiosi essi debbono coincidere almeno sul piano pratico, con l'idea cristiana. La vita ha un significato religioso oltre che morale; e in questo sono d'accordo quasi tutti gli uomini veramente pensosi dei suoi grandi problemi. E la religiosità di cui si tratta non può essere quella vaga e inconsistente — e quindi falsa religiosità — di tutte le forme di idealismo di marca germanica. La religiosità, perchè sia forza veramente viva e operante, dovrà coincidere coll'insegnamento cristiano; così come la morale non potrà non essere se non quella predicata da Cristo. Più alta parola di fede di speranza e di amore l'umanità non ha ancora udito, nè si intravede che possa essere mai detta. In questa sede io non affermerò che cotesto ideale debba necessariamente coincidere con quello cristiano cattolico, affermazione del resto che almeno la tradizione italiana e, in tanta parte, europea, mi autorizzerebbe a fare sul piano della storia. Comunque felici dirò coloro degli educatori che sinceramente, onestamente in cotesto ideale credono e secondo esso vivono e insegnano a vivere.

Io mi limiterò ad affermare che, per l'equilibrio vitale dell'opera educativa, l'insegnante deve essere equilibrato in sé da una salda formazione religiosa. Un vero educatore non può essere scettico, senza ardore per una idea senza una profonda fiducia in un significato ottimistico dell'esistenza. Solo un educatore che abbia questa fede potrà

fondare la sua opera non sull'orgoglio storico, la disperazione scettica o l'edonismo e l'egoismo epicureo; bensì su una serena visione del proprio compito e sulla certezza che la vita valga la pena d'essere vissuta, nonostante le poche gioie e i molti dolori.

L'ideale civile del buon educatore, dell'educatore italiano, non può essere che un profondo sentito amore del nostro paese, che egli deve trasfondere nei suoi educandi. Siamo in epoca di conclamata democrazia, di asseriti ideali internazionali o internazionalistici.

Niuno più di me è alieno dal non riconoscere le esigenze dei tempi nuovi, il diritto del nostro popolo, a migliorare le proprie condizioni su un piano di audaci riforme, a intese spirituali ed economiche al di là di tutte le barriere e di tutti i confini. Il mondo pare s'avvii verso una cosmopolis; e sta bene, ma a questo non tendeva l'ideale della civiltà cristiana? Anche noi siamo convinti che i tempi sono maturi e che una nuova era d'intese e di contatti affratellanti deve pure incominciare se l'Europa non vuol perire.

Tutto concorre a preparare quell'avvento: il mondo, divenuto piccolo per tutti i mezzi di comunicazione che lo percorrono in tutti i sensi; le relazioni economiche che impongono con necessità sempre più evidente l'abbandono delle economie nazionali chiuse per l'instaurazione di una economia mondiale; e soprattutto i valori della cultura dell'arte della filosofia e della tecnica, che ormai costituiscono un patrimonio universale e comune. Sta bene dunque che l'educatore senta di far parte del mondo e che insegni ai suoi alunni a guardare oltre alle frontiere della Patria.

Ma questo non deve significare — diciamolo ben forte e ben chiaro — rinuncia agli ideali nazionali agli ideali nostri, che sono ideali italiani. Sentimento nazionale non è

sentimento nazionalistico; e può e deve conciliarsi con le intese super nazionali ed anche cosmopolite. Un grande italiano, che ha visto con l'occhio del profeta nel futuro, l'apostolo della nostra unità, Giuseppe Mazzini, anticipando i tempi, aveva auspicato queste pacifiche intese dei popoli proprio quando si apriva l'era della più feroce corsa alle competizioni imperialistiche delle maggiori potenze, dalle quali dovevano scaturire le catastrofi di cui tutti siamo stati gli attori e le vittime. Del resto come si potrebbe rinunciare al proprio ideale nazionale senza rinunciare ad essere se stessi? Nessun popolo ha mai rinunciato volontariamente ad essere ciò che la tradizione lo ha fatto. Nessuno può volere il proprio suicidio.

Il nostro ideale nazionale e civile è d'altronde così umano, così nobile. Quale popolo ha una storia più gloriosa della nostra? Madre di civiltà al mondo è stata l'Italia più volte nella sua vicenda quasi trimillenaria: quando con Roma creò il diritto e una prima grande società di popoli eguagliati, quando con la Chiesa Cattolica diede una ragione di vita civile e spirituale all'Europa prostrata dopo la grande crisi delle invasioni barbariche, quando infine col Rinascimento creò valori artistici comparabili solo a quelli della Grecia di Pericle e diede una coscienza ed un pensiero civilmente maturi all'Europa ancora in parte barbara. Grandissimi nel campo dello spirito, piccoli purtroppo quasi sempre siamo stati in quello della materia per le nostre poche risorse; e piccoli ed infelici, anche, per molti secoli, per le nostre divisioni interne e per il lungo servaggio politico allo straniero. Ma bellissima pagina della storia umana è stata il nostro Risorgimento, col quale noi siamo tornati ad essere Nazione.

Esso è bello perchè tutto nello spirito della migliore tradizione Roma-

na e Cristiana, fatte di saggezza di misura di umanità. Come il buon educatore non dovrebbe insistere sugli ideali nazionali, celebrandone gli eroi che ne sono stati gli artefici e il popolo che li ha generati e seguiti?

Crediamo noi che compito della scuola sia davvero quello di formare innanzi tutto salde coscienze morali, uomini di carattere onesti e laboriosi? Dall'esempio vivente della personalità che noi stessi ci saremo formati, dal contatto quotidiano tra le anime dei nostri alunni e la nostra attraverso la lezione o l'esercitazione pratica deriverà tutta l'efficacia dell'opera nostra. Non si insegna ciò che si sa o si vuole, ma ciò che si è. Nè una vasta cultura, nè una grande forza di volontà possono assicurare il successo di un educatore, bensì solo l'esempio di una persona completa ed armoniosa in tutti i suoi elementi, intellettuali affettivi, volitivi.

Nella scuola riesce soltanto chi ha sentito e sente sempre presente la sua esperienza di vita e vi porta la sua intera umanità purificata innalzata arricchita, la quale, divenuta seconda natura, egli mostrerà ai suoi allievi naturalmente, senza avvedersene, senza volere.

Noi insegnanti, involontariamente, offriamo sempre il nostro esempio; ci presentiamo sempre agli altri, scuola e pubblico, quali modelli: modelli di sapienza o di ignoranza, di generosità o di egoismo, di laboriosità o di pigrizia, di puntualità o negligenza e così via.

Sventura alla scuola se questo modello sarà negativo.

Impossibile anche solo accennare alle direttive dell'opera pratica di educazione nella scuola da parte dell'insegnante. Regole assolute non ci sono nè si possono dare. Le situazioni variano da scuola a scuola, da alunno ad alunno, addirittura da momento a momento.

Con l'istinto infallibile dell'anima

tesa verso il bene, l'educatore intuirà di volta in volta ciò che dovrà fare per riuscire. Egli sentirà innanzitutto il dovere di preparare le lezioni, perchè siano attraenti e vive; i temi e le esercitazioni pratiche, perchè siano adatti alle condizioni concrete degli alunni. Per le materie che presentano qualche difficoltà, la lezione più efficace non sarà la lezione-conferenza.

Mentre parla, l'insegnante guarderà i suoi alunni negli occhi, e se dall'espressione del viso anche di uno solo avvertirà di non essere seguito, si fermerà, si ripeterà in altra forma, o, se del caso, dialogherà brevemente con qualche alunno, fino ad assicurarsi di essere stato compreso. Tutto ciò potrà rappresentare una certa abnegazione intellettuale da parte dell'insegnante, ma essa sarà compensata dalla comprensione spirituale che si stabilirà tra lui e la classe, dal senso di serenità e di fiducia che questa ne ricaverà, dal minore sforzo che richiederà l'apprendimento successivo. Un tale insegnante non avrà bisogno di mezzi coercitivi per ottenere la disciplina, che nascerà spontanea dalle sue lezioni e dalla suggestione del suo esempio e della sua personalità. Di fronte alla scolaresca egli dimenticherà tutte le necessità, le miserie e i dolori della sua vita privata e sarà uguale sereno senza asprezze senza amarezze. Tratti gli alunni con comprensione dei loro difetti, con larga umanità: vi sono ad esempio alunni di carattere prepotente e difficile, ve n'è di timidi e scontenti: guai se l'insegnante adoperasse due pesi e due misure, dimostrandosi debole con i primi e duro con i secondi. Anche una sola parola inopportuna può suonare ingiusta all'alunno e alienare per sempre da lui il suo animo, mentre una umana parola di comprensione e di bontà può destare riconoscenza imperitura. Cerchi di ammonire di rado e punisca solo per eccezio-

ne. L'effetto migliore si ha proprio quando si esorta e si ammonisce senza parere. Abitui alla sincerità, alla subordinazione degli interessi personali ai collettivi, anche nell'ambito di quella società in miniatura che è la scuola, al senso di socialità, al culto degli ideali.

Educatore se non perfetto — che non è possibile — almeno umanamente passabile nella scuola, l'insegnante sarà cittadino onesto fuori di essa e meriterà il rispetto e la gratitudine delle famiglie dei suoi alunni le quali, anche senza darne le viste, lo spiano in tutte le circostanze della sua vita individuale, familiare, civile, politica nonché, naturalmente, professionale.

Noi lamentiamo spesso incomprendimento dell'opera nostra da parte delle famiglie. Riconosciamo che questa non può esserci o non potrà durare, verso l'insegnante che fa veramente il suo dovere. L'insegnante preparato, onesto è stimato anche quando è giudicato severo, e l'alunno bocciato da un maestro severo, ma giusto, finisce, passato un momento di ribellione all'atto della bocciatura, col riconoscere equo il provvedimento che l'ha colpito e col non serbare rancore contro chi l'ha preso.

Certo giustizia vorrebbe che l'insegnante fosse decorosamente retribuito, cosicchè egli potesse essere tutto, in piena serenità, per la sua missione. E' triste destino dell'insegnante italiano di ogni tempo di stentare a sbarcare il lunario, o di non arrivarci affatto senza qualche aiuto esterno che, nel più dei casi, è rappresentato dalla inumana corvée delle lezioni private. Come sarebbe bello che le lezioni private non ci fossero, bello per gli alunni, per le famiglie, per gli insegnanti. Quanti malintesi, quante denigrazioni, quante calunnie di meno turberebbero le relazioni tra le famiglie e la scuola. Le famiglie risparmierebbero denari quasi sempre male spesi per il profitto reale

del sapere ed anche per quello apparente delle promozioni e dei diplomi conseguiti; e i maestri e professori potrebbero consacrare a più degne occupazioni le loro energie. In scuole che funzionassero bene, la lezione privata dovrebbe apparire un non-senso. E i giovani non fatti per gli studi farebbero meglio a cambiare strada per il loro bene e per quello di tutti. La società conterebbe tanti incapaci e tanti spostati di meno.

Ho cercato di tratteggiare in qualche maniera l'insegnante moralmente a posto e la sua scuola. Ma oggi, dopo la grande catastrofe della guerra, la Scuola è in crisi: crisi di mezzi, crisi di uomini, crisi di ideali. Era anzi in crisi da tempo; e forse, anzi certamente, di questa seconda guerra mondiale e della prima (questo secolo pare sventuratamente nato sotto il segno della guerra) una parte di responsabilità non piccola la Scuola ce l'ha. Perché non dimentichiamo che accanto alla scuola buona ci può stare la cattiva. C'è anzi stata. Non era forse scuola cattiva quella che ha sacrificata la formazione della volontà e del carattere per quella dell'intelletto e delle abilità pratiche; che ha esaltato gli ideali della forza e della potenza a scapito di quelli della ragione e della giustizia?

Il mondo contemporaneo è ammalato per uno squilibrio tra la cultura e il carattere, tra gli ideali delle conquiste nel campo della materia e i vecchi ideali dei valori morali e spirituali. La crisi è nata da questo squilibrio e da essa le guerre. Indubbiamente hanno mancato — non so in quale misura; ma hanno mancato — la Famiglia e gli uomini della Chiesa, la cui missione specifica è la formazione morale e religiosa dell'uomo; ma la sua parte di grave responsabilità ce l'ha pure la Scuola, soprattutto certa scuola e certi maestri. Chi può negare, per limitarci ad un esempio, che le dottrine di Hegel,

divinizzanti lo Stato ed esaltanti la guerra, quelle di Nietzsche, celebranti la volontà di potenza, il diritto del più forte e il dispregio della nostra vecchia morale cristiana — morale da schiavi — e, infine, quella del razzismo hitleriano non abbiano contribuito a creare nel popolo tedesco quello stato d'animo che travolse esso popolo, e, con lui, quasi tutto il mondo nel vortice di due spaventose guerre mondiali?

Nel baratro d'indicibile abiezione e di miseria materiale e morale in cui l'ultima guerra ci ha gettati, più d'uno di noi, i più buoni, ha provato certamente la tremenda tentazione di disperare dell'umanità: non è l'uomo un abisso insondabile d'irrazionalità e di malvagità, e la civiltà e il progresso ingenui illusioni, e le grandi conquiste della tecnica una beffa crudele perché volte non a creare ma a distruggere? Non è forse vero che all'uomo la Storia non ha mai insegnato nulla e mai insegnerà? E allora a che pro affannarsi, lavorare, credere nei propri fratelli, nell'ideale, nel bene?

Tremenda tentazione che ha fatto chiudere più d'uno nella solitudine del proprio spirito. Ma fortunatamente solo per un momento. Non è vero che noi, se l'abbiamo provata, l'abbiamo vinta questa tentazione non appena siamo rientrati nella nostra scuola, alla vista delle nostre scolaresche liete sorridenti, innocenti e fidenti? non ci hanno ammonito esse che, malgrado tutto il male esistente nel mondo, nella vita bisogna credere, la vita bisogna amare? Nelle nostre scuole noi siamo tornati e torniamo ogni giorno con questa fede. Essa ci dà la gioia della nostra ragione di vivere e di lavorare.

Cari Colleghi, se quest'umile grande Italia nostra è destinata a risorgere una seconda volta, come fermamente speriamo e vogliamo, non potrà risorgere senza di noi. All'opera dunque con la fede che muove le montagne: dipenderà in tanta parte da noi se l'Italia tornerà Maestra di Civiltà, se l'avvenire dei nostri figli sarà bello come noi lo sogniamo in una Società di popoli più buoni e più giusti, finalmente rinnovati e pacificati.

Chiede, infine, il Prof. Giuseppe Flores d'Arcais dell'Università di Padova col tema: La preparazione culturale e tecnica dell'insegnante.

LA PREPARAZIONE CULTURALE E TECNICA DELL' INSEGNANTE

Ogni ordine di scuole ha il suo problema particolare, ma il problema centrale è quello dell'insegnante e della sua preparazione specifica. Questa preparazione deve essere tecnica o culturale?

Il positivismo tentò di risolvere

il problema sviluppando la preparazione tecnica; furono esponenti di questa riforma Herbart, Conte, Spencer, ma compresero che l'adeguamento alla realtà, risolvendosi in un angusto utilitarismo, perdeva di vista il nuovo tipo umano che

si andava formando.

La logica reazione al tecnicismo positivistico venne naturalmente da parte della corrente idealistica. Il fine strettamente utilitario è abbandonato e si mira invece alla realizzazione completa dei valori umani nell'individuo singolo. Già il Fichte, nella « Missione del dotto », agisce sulle coscienze per il trionfo dello spirito sulla materia: la persona colta s'identifica con l'umanità e diventa maestra a se stessa.

L'istituto magistrale si trasformò in un liceo di tono minore con l'inclusione delle materie umanistiche e con la soppressione del tirocinio; i problemi umani, che resero pensosi Pestalozzi e Fröbel, vibrano nuovamente nelle menti dei futuri maestri. La dottrina gentiliana respinge la tecnica, nella sua rigidità, contrapponendo all'antiumano il valore umano, perchè educare non è opera di addestramento, ma è un trarre fuori il meglio, un dar volto alla personalità. Nell'impersonare questa concezione, il neo-idealismo riafferma il valore dell'umanità, la cui scuola è attività educativa, più che attività istruttiva.

Questo movimento è l'espressione di quel vigoroso ravvivarsi delle nostre premesse filosofiche, storiche, estetiche, ma, togliendo la farragine metodica, amputò la scuola sottraendo col tecnicismo anche la tecnica, che è sempre necessaria. Il positivismo si era perduto invece nel tecnicismo minuto che faceva dell'alunno qualcosa di astratto, poichè si basava sull'efficacia delle regole e delle definizioni; riteneva sufficiente la cultura astratta per plasmare il maestro e la conoscenza del metodo per essere sicuri dei risultati degli alunni.

Giunta alle estreme conseguenze la corrente neoidealistica sostituì con un piano di cultura storica il piano di storia della cultura, risolvendo tutto nell'unità spirituale tra maestro e scolari, nel contatto

dell'atto tra due personalità distinte. Allontanatasi dai problemi empirici, economici e psicologici la sola cultura finì nell'astrattismo, formulando una scuola staccata dalla vita e una cultura ridotta a pura tecnica, sia pure su un piano storicistico.

La reazione al neo-idealismo tende a un nuovo tecnicismo basato su termini neo-herbartiani e neo-positivistici senza trascurare la tradizione umanistica insita nel nostro carattere. Il maestro ora non ha la fiducia cieca nello schematico e nello schematicismo, fa sentire anche la sua personalità di educatore che attinge forza dal contatto diretto con la vita.

Il nuovo pericolo è nella pretesa che tutti i problemi possano essere risolti con la riforma dell'organizzazione scolastica, col complesso dei sistemi, schemi burocratici che di nuovo si sostituiscono alla voce viva dell'insegnante, il quale non deve mai abdicare ma far sentire sempre viva la sua presenza. Si evitino gli eccessi estremi del culturalismo, per cui il problema della cultura si allontana dall'esperienza, e del tecnicismo organizzato per cui la classe diventa una piccola ruota nell'ingranaggio della macchina statale che dà l'impulso propulsore.

Nella formazione del futuro educatore si deve tener presente che il maestro abbia coscienza e responsabilità della sua cultura intrinseca, che sia umana e non astratta. La cultura non si esaurisce in se stessa, deve essere a stretto contatto con l'umanità, altrimenti è un non senso e un non valore.

La preparazione culturale del maestro esige in lui una personalità viva, attiva e operante; per questo la sua cultura è cultura morale e rappresenta il senso di consapevolezza e di responsabilità di fronte a se stesso e a Dio. Così il maestro si fa maestro di sé e degli

altri e si distingue da questi ultimi per l'apporto spirituale che dà agli altri aiutandoli a trovare la loro spiritualità. La funzione del maestro non si riduce alla semplice formazione della mente dei suoi allievi: non basta far conoscere la verità e un determinato numero di nozioni, si deve far conoscere il bene e farlo attuare. La cultura investe tutti i problemi sociali, economici e politici.

La tecnica dell'insegnamento e dell'educazione nasce dalla consapevolezza e dalla moralità del maestro. Umanizzando la cultura col porla a contatto diretto coi molteplici problemi della vita noi entriamo nel vivo dei problemi tecnici, fra i quali occupa il suo posto anche l'organizzazione scolastica. Le riforme non mutano gran che attraverso nuovi programmi o nuove organizzazioni scolastiche. Il problema della scuola non si risolve cambiando i programmi. Il programma non conta: è il maestro che deve preoccuparsi di svolgere il programma e da questa cura sor-

gono i rapporti con le famiglie. Così si tutela l'elemento centrale di ogni questione scolastica costituita dal maestro e dallo scolaro, cioè dalla personalità che determina la possibilità dell'efficacia educativa, avente per fine soltanto lo scolaro, che deve essere seguito, e il maestro, di cui quello riconosce la dignità.

Per la formazione di maestri capaci e sicuri risulta inutile perfezionare l'istituto magistrale facendone un liceo in tono minore ed un avviamento professionale in tono maggiore; occorre una connessione tra fattori tecnici e culturali, perchè entrambi fattori umani; si tenga presente l'uomo che centralizza l'opera della scuola.

Il problema dell'insegnante conclude e riassume tutti gli altri e risolve quello della formazione umana e non umanistica dell'individuo, che è un complesso psichico in un complesso fisico, altrimenti si ha una pedagogia che manca del senso biologico.



6^A G I O R N A T A

12 GIUGNO 1948

Nella *sesta Giornata* si sono trattati due problemi che hanno destato molto interesse: «La scuola pluriclasse» e «La scuola attiva e l'autogoverno».

L'argomento sulla «pluriclasse» è importante per questa Provincia dove funzionano 52 scuole pluriclassi, in genere in zone montane. Già in precedenza era stato tenuto a San Pietro al Natisone un corso orientativo di quindici lezioni per insegnanti di pluriclassi, con applicazioni in una scuola appositamente organizzata, sotto la Direzione dell'Ispettore Guglielmo Banal, il quale è stato anche il relatore del tema.

Riportiamo la sua relazione sull'argomento, che ormai è ben noto a tutti gli insegnanti, dopo il riuscitissimo convegno di Parma.

LA SCUOLA PLURICLASSE

La Costituente ha sancito l'obbligatorietà scolastica dal sesto al quattordicesimo anno di età. Spetta ora al Legislatore e agli Organismi scolastici il compito di rendere operante tale disposizione, facendo sì che tutti i fanciulli in età d'obbligo, dei grandi e piccoli centri, **possano**, anzitutto, e **debbano** poi frequentare la scuola per tutta la durata del periodo stabilito.

Tale compito sembrerebbe di facile soluzione, ma, per poco che vi si pensi, non appare invece di semplice attuazione, perchè implica il superamento di non lievi difficoltà materiali e di consuetudini, di concezioni e di pregiudizi divenuti ormai tradizionali sul modo di considerare la scuola elementare nella sua organizzazione, nei suoi metodi, nelle sue funzioni e nelle sue possibilità. Bisogna considerare prima di tutto, infatti, che la realizzazione pratica del provvedimento aumenta di tre annate la leva scolastica in tutti i centri ove funzionano già le cinque classi elementari, che la aumenta di ben cinque annate nei centri piccoli ove funzionano attualmente solo le tre prime classi elementari, non solo, ma che crea anche la necessità di istituire le scuole nei moltissimi centri minuti della pianura e della

montagna che ne sono ancor privi, per il fatto che con sole tre annate d'obbligo non si raggiungeva il numero legale degli obbligati per l'istituzione, ma che ora, con otto annate di leva scolastica, lo si sorpassa. Di qui, il problema edilizio, già di per sè tanto precario, si farà più acuto in tutte le sedi, e nuovi problemi organizzativi e di riordinamento della scuola sorgeranno e chiederanno adeguata soluzione. E le difficoltà da superare potranno anche non essere gravi per i grossi e medi centri, ove accanto alla scuola elementare funzionano già scuole secondarie postelementari. Sempre che i Comuni interessati provvedano colla dovuta comprensione le aule e gli arredi necessari, si tratterà per questi centri di intensificare l'opera di vigilanza, di applicare con rigore le sanzioni per le eventuali evasioni dalla frequenza scolastica e di istituire, ove manca, il corso postelementare per le tre ultime annate d'obbligo. Le difficoltà aumenteranno invece in proporzione inversa al numero decrescente delle classi funzionanti, quando si tratterà di organizzare la frequenza delle otto annate nei piccoli e piccolissimi centri, ove funziona il corso elementare completo, e quindi proprio nei molti e

moltissimi centri della montagna e della campagna, ove il bisogno dell'azione della scuola è maggiormente sentito ed ove nessuno potrà pretendere che lo Stato provveda alla nomina di tanti insegnanti quante sono le classi elementari e postelementari, anche quando il numero degli obbligati è del tutto esiguo.

Per quanto vi si pensi, l'unica soluzione possibile del problema scolastico per queste piccole e piccolissime sedi è, e rimane sempre l'abbinamento delle classi, e cioè la scuola pluriclasse. So che questa affermazione potrà forse tornare poco gradita, ma pure, ripeto, per quanto si abbia cercato non si è ancor riusciti di trovare altra via. Lo comprova l'attuale situazione generale in cui è venuta a trovarsi la nostra scuola rispetto a quella di molti altri paesi. Quindi, o la si accetta, la si affronta e si superano le difficoltà coll'ordinamento pluriclasse, o la si respinge e si rimane allo stato di prima, continuando, come per il passato, a preparare abbondante materiale umano da riqualificare per la nuova Scuola Popolare, la quale potrà così diventare una benemerita istituzione di impiego e di ricupero permanente.

Ma noi non possiamo credere, e nemmeno permettere, che alla Scuola Popolare possa essere riservato a lungo questo compito: il nostro orgoglio stesso di maestri ce lo vieta. La Scuola Elementare dovrà da sola bastare al compito che le è stato affidato, per tutta la sua estensione e in tutti i centri, anche nei piccolissimi.

Per poco che si esaminino tutte le critiche, e persino la proclamata assurdità dell'ordinamento pluriclasse, ci si può accorgere facilmente che tutta l'avversione verso questo tipo di organizzazione scolastica deriva quasi totalmente da prevenzioni tradizionali, da concezioni metodiche già superate dalle correnti del pensiero pedagogico e

solo rarissimamente da esperienza diretta. Infatti, quanti nel nostro Paese si sono preoccupati di tale problema? Quali studi e quali esperienze sono state compiute? Quali pubblicazioni esistono in materia? Che cosa si è fatto, a tale riguardo, per la preparazione degli insegnanti e del personale dirigente? Per quanto mi consti, nulla, o quasi. Ci si è solo quasi sempre limitati a negare, a negare anche contro l'evidenza di positive esperienze compiute in altri paesi, a negare anche quando il pretesto che si doveva addurre rischiava di mettere in dubbio l'agilità dell'intelligenza e la sanità del carattere dei nostri figlioli. E con ciò, che cosa si è costruito e a che punto si è arrivati? E quali sono i progressi fatti dalla scuola della campagna e della montagna?

E intanto che ci si è perduti in vane discussioni, l'ordinamento pluriclasse della scuola elementare è entrato ormai nelle consuetudini scolastiche di quasi tutti i paesi nordici. Nella vicina Svizzera, ad esempio, anche le scuole uniche sono organizzate con otto classi ascendenti e recentemente io ho avuto l'occasione di poterne esaminare gli orari e i programmi.

Anche nel Trentino l'ordinamento pluriclasse conta una più che secolare tradizione e perfezionato notevolmente per le scuole uniche dalla gestione dell'O.N.A.I.R. è divenuto ormai un fatto normale sul quale nessuno trova da ridire, o da discutere. Ed è stato proprio in virtù di tale suo ordinamento che la scuola ha potuto spingere le sue propaggini fino nei centri più minuti e più dispersi della regione, in modo che non esiste ora località ove non funzioni la scuola con orario normale e col corso elementare completo. Così, tutti i fanciulli in età d'obbligo possono già adempiere completamente all'obbligo scolastico e completare gli studi del corso elementare, mentre l'analfabetismo è scomparso dalla re-

gione. Si sta ora studiando, sempre basandosi sull'ordinamento pluriclasse, la possibilità di istituire la scuola postelementare in tutte le sedi e, negli ultimi tre anni trascorsi, positive esperienze sono state già compiute in parecchi centri, in modo che non sarà lontano il giorno in cui anche il corso postelementare potrà funzionare regolarmente in tutte le scuole della regione.

A questo punto ritengo interessante illustrare, con alcuni dati statistici, quale diffusione potrebbe avere la scuola, mediante l'ordinamento pluriclasse, nei piccoli centri delle campagne e della montagna.

Nel 1942 dirigevo, nel Trentino, 50 scuole rurali pluriclassi con corso elementare completo e con 57 insegnanti, e precisamente:

26 scuole con da 20 a 34 iscritti, e cioè con da 4 a 6 alunni per classe;

17 scuole con da 35 a 40 alunni, e cioè con da 7 ad 8 alunni per classe;

7 scuole con da 41 a 50 alunni, e cioè con da 8 a 10 alunni per classe.

Queste ultime 7 scuole erano sdoppiate, con 2 insegnanti.

Ora se in dette scuole che funzionano anche attualmente si fosse introdotto, per una ipotetica disposizione, l'ordinamento in uso per le scuole rurali uniche di altre province, e cioè l'istituzione delle sole tre prime classi elementari colla riduzione dell'obbligatorietà alle sole tre prime annate, si sarebbe arrivati ai seguenti risultati:

1) che nelle prime 26 scuole il numero degli obbligati sarebbe sceso da 20 a 12 (3×4) e da 34 a 18 (3×6), con conseguente soppressione delle 26 scuole, per insufficiente numero di obbligati;

2) che nelle 17 altre scuole il numero di obbligati sarebbe sceso da 35 a 21, e da 40 a 24, con sufficiente numero di alunni per il man-

tenimento delle 17 scuole pluriclassi;

3) che nelle rimanenti 7 scuole sdoppiate il numero degli obbligati sarebbe sceso da 41 a 24, e da 50 a 30, con conseguente soppressione del secondo posto di ruolo e riduzione delle due classi sdoppiate a scuola unica con un solo insegnante.

In conclusione si sarebbe arrivati ai seguenti risultati:

a) soppressione di tutte le IV e V classi;

b) soppressione di 26 scuole delle 50 esistenti;

c) soppressione di 33 posti di ruolo dei 57 esistenti (26 più 7).

Se si invertono ora i termini dei rapporti, si riesce anche facilmente a valutare quali possibilità di sviluppo può avere ancora la scuola e quali possibilità di collocamento di insegnanti esistono ancora in quasi tutte le province d'Italia.

Ben a ragione S. E. il Ministro Gonella, in una recente conversazione radiofonica, affermava che l'attuale crisi magistrale non era dovuta al fatto che vi fossero troppi maestri, ma unicamente a quello che esistevano troppo poche scuole, e su questa verità ritengo che tutti si debba concordare.

Anche i giovani maestri vedano quindi se convenga di affrontare il problema della pluriclasse, o se sia meglio insistere sulla sua assurdità e seppellirlo definitivamente.

II.

Fino qui io mi sono limitato a prospettare il problema dell'ordinamento pluriclasse più dal lato delle possibilità di diffusione della scuola che esso comporta e dal lato delle possibilità di agevolare l'adempimento dell'obbligo scolastico che esso presenta, che da quello delle possibilità didattiche ed educative su cui è impostato. Con ciò non vorrei aver fatto pensare che, per ragioni di forza maggiore, tale ordinamento debba essere accettato come un male necessario, cosa

questa che era ben lontana dalle mie intenzioni.

Nel passato, e cioè prima della riforma, quando la scuola seguiva il principio positivista, questo modo di considerare la riunione di più classi poteva avere anche un suo fondamento logico. Secondo tale principio, infatti, attorno a un oggetto dovevano esistere separatamente la teoria e la pratica, per cui al maestro incombeva l'obbligo di insegnare la teoria e allo scolaro quello di tradurre la teoria in pratica. Con ciò il maestro era posto al centro della scuola ed era lui che doveva lottare per superare tutti gli ostacoli per distribuire il sapere. Era il tempo quello in cui il riassunto imperava sovrano nella scuola, in cui i vari Pierini si movevano come automi su schemi fissi, in cui abbondavano i manuali e i temi svolti per tutte le classi, per tutte le materie e per tutte le evenienze ed era pure il tempo quello in cui l'inimitabile burattino Pinocchio era più esaminato per diletto che compreso nella sua profonda umanità.

In conseguenza di questo orientamento, era naturale che il maestro cercasse classi ben livellate (anche ora vi sono casi in cui si vogliono livellare le anime!) che rendessero possibile il suo lavoro informativo, e che respingesse come assurda l'idea di riunire anche solo due classi, perchè ciò avrebbe sconvolto tutto il sistema.

Ma intanto i tempi maturarono la riforma, che venne, che spazzò via questa costruzione, che invertì le posizioni ponendo al centro della scuola il fanciullo e capovolgendo con ciò i termini del problema. Si era compreso che il lavoro non è l'applicazione d'una teoria, ma che è la generazione attiva del pensiero; si era compreso che è l'idea, sorta per effetto di stimoli esterni, o interni, che desta il pensiero e con esso anche l'eventuale azione fisica che lo accompagna; si era ancora compreso che lavorare

significava far agire tutte le energie personali, impegnare tutta la personalità e si era affermato che così doveva essere anche nella scuola.

Secondo la nuova concezione, il lavoro scolastico deve quindi essere considerato nell'attività che compete al maestro e nell'attività che compete all'alunno. L'attività del maestro non deve mai essere confusa con quella dello scolaro. Il maestro non dà il lavoro fatto, ma medita su quanto più o meno convenga per l'esercitazione della scolaresca attorno all'oggetto scelto, procura gli stimoli, suscita le idee motrici, provoca il pensiero e l'azione. Controlla poi, via via, lo sviluppo del lavoro, rileva deficienze di varia natura e ne trae argomento di giudizio per la valutazione dell'alunno e di orientamento per il lavoro futuro. Lo scolaro, invece, non ripete il lavoro del maestro, non applica teorie, ma agisce di proprio impulso, riflette, sperimenta, ricerca, coordina, deduce, raccoglie, esprime e manifesta nel suo lavoro il progredire della sua autonomia e della sua maturità. Il fanciullo ha modi di vedere, di pensare, di sentire e di agire che gli sono propri e nulla sarebbe più insensato di volervi sostituire i propri. Il prodotto del suo lavoro è stupendo tanto nella sua perfezione come nella sua imperfezione; è inimitabile, e costituisce l'unico mezzo che ci permetta di penetrare nella sua anima. Intervenire nel suo lavoro significa disturbare il suo processo mentale, romperne i collegamenti, guastare la genuinità del lavoro stesso. Non è coll'informazione che viene dall'esterno che si può influire sul fanciullo, ma agendo sul suo interno col potenziare la sua formazione spirituale.

E questo principio, che è anche il principio informatore del metodo attivo che ha preparato e provocato la riforma della scuola, dovrebbe ormai essere sentito e seguito da tutta la scuola, e dovrebbero

ben esser pochi ormai gli insegnanti che si propongono di far agire i propri alunni come se fossero una sola unità, sempre attenta e pronta al loro comando. E i mezzi usati dal nuovo orientamento dovrebbero pure essere noti: essi sono i compiti di osservazione, gli incarichi, le esperienze, le ricerche, le raccolte, i vari esercizi di autogoverno e di vita pratica ed altre iniziative che costituiscono stimoli potenti per suscitare l'azione, fonti inesauribili di attività autonoma e mezzi sovrani di educazione e di formazione. E' il principio dell'unità didattica dell'insegnamento, per cui le materie costituiscono un tutto unitario e armonico che si fonde nella coscienza dell'alunno, così opportunamente affermato nei recentissimi programmi di studio, e venuto infine a potenziare il procedimento col togliere dubbi ed incertezze relative alle partizioni precedenti delle materie, che potevano condurre ad un insegnamento frammentario e slegato.

Così, nel lavoro della scuola, per effetto di uno stimolo nasce l'idea e dall'idea il pensiero e l'azione. Pensiero individuale, inizialmente, che provoca anche l'azione, o il lavoro individuale, ma che, quando l'interesse per il soggetto si fa più forte e diffuso fra gli alunni, diventa interesse che richiede l'azione collettiva. Ed ecco, allora, la lezione collettiva rimessa in onore dalla volontà stessa degli alunni. Ed è appunto dall'alternarsi di questi due momenti di interesse e di lavoro individuale, e collettivo, che la scuola pluriclasse ha tratto, nel passato, e trae ancor oggi le sue possibilità didattiche e la sua giustificazione organizzativa.

Come avviene nella scuola monoclasse, ove un determinato interesse desta negli alunni, anche se ben livellati, una diversa qualità di impressioni e di reazioni personali, così anche nella pluriclasse lo stesso interesse desta altrettanta va-

rietà di impressioni e di reazioni, con gamma ancora più estesa magari, ma appunto per questo con maggiori possibilità educative per le varie forme di collaborazione che possono essere fomentate fra le classi, e per l'aiuto vicendevole che ne può nascere. Ne deriva che lo stesso interesse può suscitare una gamma altrettanto varia di lavoro individuale, adatto non solo alle varie classi, ma persino alle possibilità di ogni singolo alunno. Ne consegue ancora che il maestro può intrattenersi, alternativamente, con l'una o con l'altra classe, con l'uno o coll'altro gruppo di alunni a seconda che trattasi di interesse, o di lavoro individuale o collettivo. Nè si scorge in questo modo di governare la scuola pluriclasse nulla di quell'assurdo che viene proclamato ancora con troppa insistenza, e nemmeno si scorge in esso nessun impedimento al libero evolversi del fanciullo.

Il male si è, almeno si ritiene, che si continua ancor troppo a considerare la scuola cogli occhi del passato e non la si può concepire che popolata da scolari curvi sui banchi e sempre intenti a scrivere e ad ascoltare la voce del maestro. E così, mentre tutto il mondo si muove e le scienze e le arti colle loro invenzioni; scoperte ed applicazioni hanno trasformato la nostra vita, e l'industria e il lavoro hanno sollevato, o creato nuovi problemi sociali, essa è rimasta la vecchia scuola, prevalentemente intellettualistica, ove l'informazione e lo studio regnano sovrani. La nostra scuola risente ancor troppo della sua origine, mira ancor troppo a riempire la mente di cognizioni e, se a tanto giunge, ritiene di aver assolto il suo compito. Lo scolaro è un ricettacolo di idee, non un'unanima che sente e che opera. La sua attività rimane inceppata: le sue facoltà operative rimangono inerti. Non si va dall'idea all'azione: si cerca solo di formare

l'idea e ci si sforza di plasmare unicamente su quella il sentimento e la volontà.

Si veda, a proposito, l'educazione infantile, che, ai nostri giorni, ha già mutato dalle fondamenta il suo indirizzo, mettendo in primo piano la tendenza operativa. Attualmente fra la scuola materna e quella elementare esiste la stessa frattura di indirizzo che fra la scuola elementare e quella media. Ebbene, l'educazione dei nostri figlioli non può non avere tre sistemi, tre metodi, tre indirizzi opposti, l'infantile, l'elementare e il medio, perchè l'anima si svolge sempre allo stesso modo, operando e operando. Occorre quindi trasformare i metodi della nostra istruzione scolastica col renderli maggiormente operativi, col renderli attivi. Il problema didattico che deve essere affrontato per ogni tipo di scuola e tutto qui, e la scuola pluriclasse dà già al fine, e potrà dare anche in avvenire, per le sue stesse necessità organizzative, un contributo di esperienza di valore inestimabile.

Chi avrebbe pensato, un qualche anno fa, che il metodo globale, o naturale, com'è chiamato, avrebbe rivoluzionato l'insegnamento del leggere e dello scrivere nelle prime classi elementari? Una volta per far apprendere i segni alfabetici si impiegava tutto l'anno, quando le cose andavano e non ci si inceppava sui digrammi e si moriva lì. Ora le insegnanti di prima annunciano che, col nuovo metodo, i bambini già a Natale leggono con sufficiente correttezza. Il fatto ha del miracoloso, ma il miracolo non viene affatto compiuto dal nuovo metodo, ma viene compiuto unicamente dal maggior credito che si è saputo fare alla capacità operativa del fanciullo. Trattasi infatti anche qui di semplice spostamento dell'azione dal maestro allo scolaro, in modo che, mentre una volta era il maestro che dosava segni, suoni e difficoltà, secondo un procedimento

tradizionale, per far giungere solo in fine l'alunno a capire la convenzionalità del leggere e dello scrivere, ora è lo scolaro che, messo di fronte a tutte le difficoltà e lasciato libero di agire, una volta scoperto il meccanismo strumentale del leggere e dello scrivere, supera da solo, e di un balzo tutte le difficoltà, precedendo per analogia ed aiutandosi solo col rammentatore esposto nell'aula a disposizione di tutti.

Questi sono i miracoli della scuola attiva, che ha un unico metodo; quello dell'osservare, del pensare e dell'agire; metodo applicabile a tutte le materie d'insegnamento e metodo che seguiamo anche nella vita.

L'Ispettore Capo Marchesoni, mi raccontava, qualche giorno fa, di aver trovato, visitando una scuola unica rurale, i pochi scolari della quinta classe che stavano lavorando, da soli, consultando libri e giornali, procurati loro dalla maestra, per rilevare ed annotare analogie e differenze fra lo Statuto Albertino e la Nuova Costituzione, onde arrivare a stabilire un confronto fra le due carte costituzionali. Tale lavoro, distribuito su ore alternate ad altre occupazioni, sarebbe durato per parecchi giorni e si sarebbe poi concluso con una discussione coll'insegnante sui lievi fatti. Io non posso ora dire a quale conclusione si sia arrivati, ma non posso tralasciare di citare il fatto, perchè è bello e grande anche nelle sue sole intenzioni, e perchè contiene in sé tutto un programma. Sarebbe pure interessante sapere in quante scuole, e in quale modo questo importantissimo argomento ebbe una sua trattazione, ma qui ci basti di rilevare il fatto che, così operando, quell'umile sculetta, con poco più d'una ventina di alunni, d'un piccolo centro sperduto fra le montagne, ha dimostrato di « potere » e di « sapere » combattere anche quell'analfabetismo

spirituale che la Premessa ai Programmi definisce ancora più pernicioso dell'analfabetismo strumentale stesso. E anche questo non è un miracolo di una scuola pluriclasse, ma è ancora il miracolo nella fiducia riposta nella capacità operativa del fanciullo.

Si abbia quindi finalmente fede in questa capacità e la si metta alla prova nella scuola pluriclasse! L'esperienza potrà sfatare molti pregiudizi, potrà acuire l'iniziativa, potrà insegnare tante cose. Si provi prima, poi si discuta. La nostra Scuola non deve restare indietro

neanche in questo campo organizzativo se si vuole veramente che la « crociata » contro l'analfabetismo, bandita recentemente al Congresso della scuola popolare, sortisca il suo fine, e se si vorrà ancora che il nostro popolo arrivi a formarsi quella coscienza operante che associ finalmente le forze della cultura a quelle del lavoro, metta questa che ci viene additata dai recenti programmi di studio e verso la quale, per il bene comune e per il nostro prestigio, dobbiamo tendere con tutti i mezzi, con tutta la volontà, con tutte le forze.

Segue il Direttore Didattico Dott. Gian Paolo Beinart, che dirige un riuscito centro didattico a San Daniele del Friuli, col tema "Scuola attiva e autogoverno".

SCUOLA ATTIVA E AUTOGOVERNO

Le attuali condizioni sociali esigono una nuova tecnica scolastica. La guerra ha rivoluzionato la vita infantile, spostando troppo spesso il bambino dalla casa alla strada. Dal rude contatto con gli eventi bellici il fanciullo è uscito scosso nel suo sistema nervoso, si è formato una norma morale basata sull'anarchia, sull'egoismo e sul dispregio per ogni forma legale costituita. Porta sul suo corpo i segni del patimento fisico a lungo subito. A questo si aggiunge l'incuria familiare, che considera i figli come un peso, presa come è dall'esigenza economica, perchè la famiglia trascura o contrasta la nostra missione educativa, riducendo

la famiglia a semplice refettorio e dormitorio. Certamente è impossibile imporre a simili fanciulli una giornata scolastica basata sulla scrupolosa osservanza di un orario scolastico sapientemente millimetrato nella distribuzione delle singole lezioni. E' necessaria un'educazione nuova, che il Ferrière chiama la più antica del mondo, perchè è fatta di buon senso, di senso pratico, di scienza. E' fatta di buon senso perchè si ambienta nel clima sociale che attraversa, è fatta di senso pratico perchè ha una visione realistica della vita, non basata su teorie astruse, è fatta di scienza, perchè parte dalle reali possibilità del fanciullo, determinate da

un accurato studio psicologico.

La scuola attiva vuole che l'alunno diventi un uomo e non un automa, vuole che la sua personalità si manifesti in pieno, mettendo in luce pregi e difetti; vuole che l'alunno senta la gioia della conquista faticosa del sapere; vuole scuola e vita strettamente collegate per orientare subito l'alunno nella lotta quotidiana e per renderlo responsabile delle sue azioni, senza per questo renderlo precocemente adulto. Il fanciullo deve rimanere tale soprattutto a scuola e non abbiamo bisogno di trasformarlo in un nuovo Pierino, pronto a sostituire la libertà col capriccio e a trasformarsi in un piccolo ma inflessibile despota. La scuola attiva sa passare gradatamente dal gioco al lavoro utile, dalla curiosità alla ricerca del sapere, dalla lettura di lettevole alla lettura come conquista scientifica. Definisce l'educazione come lo sviluppo spontaneo dello spirito, che si forma in un incessante travaglio di scoperte e di conquiste, accentua il volontarismo, il valore della personalità, l'esigenza sociale, giunge alla creazione di un metodo attivo e gioioso che esercita armonicamente le diverse facoltà: volontà, sentimento, razionalità, osservazione, fantasia per giungere alla formazione del carattere e all'unità del sapere.

La scuola attiva si basa sull'iniziativa spontanea dell'alunno, ma non trascura il lavoro collettivo, anzi lo potenzia poichè un alunno rende partecipi i compagni delle proprie conquiste e le discute con loro. Lo spunto per una lezione può essere dato così da un alunno che abbia saputo interessare la classe sull'argomento proposto. La lezione è così autoimposta e riesce molto più efficace. Con questo non si sostituisce l'imposizione cattedratica col capriccio infantile, il maestro che conosce i suoi alunni sa sempre trovare il modo di provocare la discussione su un determinato argomento. Resta così libero

il maestro e l'alunno e nella scuola attiva non succede ciò che capita in molte case dove sono i figli che comandano. Il maestro rappresenta sempre un'autorità, non imposta però, ma desiderata dagli stessi scolari. La libertà è reale solo quando non contrasta con le libertà altrui.

Per questo il fanciullo è condotto a valutare le proprie azioni e a porre dei limiti al proprio operare, col tentativo di dominare i propri istinti. Ma per conoscere questi istinti è necessario che il fanciullo sia libero nelle sue azioni e in questa libertà svela pregi e difetti, tendenze pericolose e preoccupanti stati di apatia, e permette in tempo al maestro di correre ai ripari. Per questo serve ottimamente la ricreazione, che va sempre scrupolosamente controllata.

Anche nella scuola attiva il maestro comanda e lo dice il Ferrière: « Il maestro ordini poco, ma esiga un'obbedienza assoluta agli ordini dati, esiga solo ciò che deve evitare al fanciullo un danno troppo grave o a scadenza troppo lunga; vigili che tutto attorno al fanciullo si svolga ordinatamente e che all'ordine si abitui lui stesso ». Una condanna più netta dell'anarchia non si può avere. La scuola attiva bandisce la costrizione e la disciplina dall'alto che trasforma gli alunni in tanti automi a scatto fisso; vuole la disciplina sentita, basata sulla stima e comprensione reciproca tra alunni e maestro. Il mezzo per instaurare una vera disciplina non consiste nel ragionare col fanciullo sulla essenza della dignità umana, ma nel far rivivere questa dignità negli atti quotidiani e nei rapporti col prossimo. Solo così il fanciullo informa la sua vita ad abitudini sociali sane. Lo spunto morale deve scaturire dalla vita vissuta, dall'episodio occasionale che elimina ogni astrazione e fa vedere la mancanza prima di correggerla.

Il maestro personifica così le leggi

invariabili della natura e non la legge morale astratta. Per questo il maestro deve essere preciso e continuo nei suoi giudizi. Organizzando l'autonomia degli scolari il maestro da sovrano assoluto diventa semplice rappresentante del potere esecutivo condiviso con gli alunni che giudicano e infliggono pene al compagno che sbaglia. Ognuno s'impone un autocontrollo che è una lenta conquista di sé. Non siamo noi a educare gli alunni, essi stessi si educano; noi prepariamo l'ambiente dal quale possano attingere forza per proseguire e per orientarsi nella vita. L'autocontrollo offre vantaggi reali, perché libera il maestro dalle sovrastrutture disciplinari, libera l'alunno da tutte le ingiustificate ingerenze nelle sue azioni, libera lo stato da un controllo poliziesco eccessivo e dispendioso. L'autocontrollo presiede ogni attività: intellettuale, pratica, spirituale. L'alunno è libero e il maestro lo guida al superamento, lasciandogli la responsabilità dei propri errori e il merito delle conquiste.

Siamo così giunti alla forma tipica dell'autogoverno, che trova un precursore in Don Bosco che, col suo metodo attivistico con la sua lotta a fondo contro ogni forma di ozio e introspettivo col serale esame di coscienza sulle azioni della giornata, abituava i fanciulli a valutare le proprie azioni e ad agire rettamente.

L'applicazione dell'autogoverno e della scuola attiva presenta notevoli difficoltà:

a) la scarsa conoscenza dei principi del nuovo metodo, causata da una divulgazione pesante e troppo teorica; il maestro non ama i mattoni, ama l'esposizione realistica e pratica;

b) la critica delle famiglie investe in pieno l'applicazione di un nuovo metodo e considera gli attori come sciansafatiche;

c) il personale di vigilanza, nelle sue rade e meticolose visite,

trasforma spesso in un esame minuzioso su ogni materia l'opera educativa dell'insegnante;

d) spesso ai maestri viene tolta ogni libertà con l'imposizione di un metodo. Pur ammesso che certi maestri abusino un po' troppo della loro libertà di critica, o di non capire, un po' d'autogoverno è bene che lo si lasci anche a loro;

e) c'è infine il duro scoglio del nozionismo dispersivo in netto contrasto con l'unità del sapere. E il maestro di quinta dice: «I miei alunni devono presentarsi alla Scuola Media e là esigono quel determinato numero di nozioni, e si finisce col far imparare a memoria anche i ragionamenti, non solo le regole di grammatica e di matematica. E' difficile persuadere questi professori che il cervello degli alunni non è un vaso da riempire, ma una mente da formare e che non si misura lo sviluppo mentale di uno dal numero delle nozioni apprese a memoria, ma dallo sviluppo del suo senso d'osservazione, dalla duttilità della sua iniziativa personale, dall'interesse che dimostra per l'argomento che è oggetto della conversazione.

f) L'ossessione di svolgere tutto l'intero programma porta il maestro a sopprimere la libera iniziativa della scolaresca e a sostituirla con la lezione cattedratica scrupolosamente cronometrata nell'orario settimanale delle lezioni e nella compilazione pedissequa del programma mensile. Ma il programma ministeriale antepone l'unità del sapere al nozionismo e solo chi adotta il metodo attivo, sia pure in modo molto personale, attua veramente il programma.

g) Si dirà infine che si vuol correre troppo, che si vogliono forzare i tempi; è vero e lo annota acutamente il Marcucci: «e, così, nel fanciullo — per far presto — non si è visto più il fanciullo, ma il piccolo uomo, e gli è stata addossata una bardatura da adulto, che egli accoglie da principio con gioia, co-

me un gioco corrispondente ad una tendenza all'imitazione, lusingato da una superiorità, prima verso i suoi coetanei, poi verso le stesse persone adulte, le quali scioccamente consentono e applaudono a tanta sorprendente bravura e perfezione. Ora, quel prescrivere nei nostri programmi ufficiali l'attuazione dell'autogoverno, senza che ad attuarlo soccorrano gli strumenti adatti: la preparazione degli insegnanti, il rispondente clima sociale, condurrebbe, se preso alla lettera o in una interpretazione arbitraria e confusa, al disordine e peggio.

Il fatto è che la maggior parte degli insegnanti, un po' per buon senso, un po' per incapacità, non ne fan calcolo e relegano quella prescrizione del programma tra le verità verbali e fra i capricci della moda, poco curando, invece, di quanto sarebbe utile ai fini dell'educazione, cioè l'autocontrollo: quell'autocontrollo che favorisce lo sviluppo della personalità del fanciullo nelle eventuali ricerche ed esperimentazioni, sempre nel quadro di quel mondo che gli è proprio, rispondente alla sua età, con tutti i suoi attributi di fantasia, di movimento, d'interessamento, di gara; vale a dire lasciandolo quello che effettivamente egli è: il fanciullo ».

Il fanciullo deve rimanere tale, deve vivere la sua vita come può viverla un fanciullo, deve vivere nel suo ambiente familiare e naturale e non in uno artefatto e non corrispondente alle sue esigenze biologiche, ambientali, sociali. I nostri alunni non sono delle cavie, su cui si possa impunemente provare un nuovo metodo: sono i futuri cittadini di quest'Italia di lavoratori e di artisti geniali, che, anche in fatto di metodi non ha nulla da invidiare ai popoli più ricchi e meglio dotati di beni; la nostra povertà materiale è sempre stata il germe di tutte le nostre conquiste geniali.

Se guardiamo al nostro Risorgimento, e anche più indietro, troviamo numerose applicazioni geniali basate sull'attività spontanea del fanciullo. Non abbiamo avuto bisogno di attendere padre Flanagan che aprì il primo Villaggio del fanciullo o Omaha in America, perchè S. Filippo Neri, Calasanzio e Don Bosco salvarono dalla rovina morale i figli della strada; nè le sorelle Agazzi e la Montessori attesero lumi dall'estero per attuare il metodo attivistico e quello strettamente scientifico, basato sulla psicologia.

Tenendo presente che la scuola attiva mira ad armonizzare la libertà e la spontaneità dell'alunno con l'autorità del maestro, vediamo come dovrebbero essere attuati questi principi. L'autogoverno trasforma la scuola in una piccola città: vi è il sindaco, vi sono gli assessori, i consiglieri, gli addetti a particolari servizi e uffici. Nessuno impone il proprio punto di vista, tutte le decisioni sono prese a maggioranza di voti e con l'uso frequente del referendum. Le decisioni investono tutti i campi, dalla scelta di un gioco alla scelta di una determinata lezione. La libertà è assoluta e sovrana. In ogni scuola però è impossibile applicare questo metodo integralmente ma il principio non può essere abbandonato.

L'autogoverno permette un'attuazione graduale, che non può essere scartata, ma va attuata perchè è l'unica forma di educazione sociale. Non togliamo nulla all'autorità del maestro se facciamo eleggere dagli alunni un incaricato per sorvegliare la pulizia dell'aula, uno per il controllo delle assenze, uno per la gestione della biblioteca, uno per la regolare tenuta dei banchi; e neppure svalutiamo l'opera del maestro se invitiamo gli alunni a esprimere un loro giudizio sugli elaborati dei compagni durante una gara, o l'azione compiuta da un alunno in classe o fuori.

Gli incarichi non possono durare a lungo, devono avere la logica rotazione, e i giudizi richiesti devono essere tali se si vuol renderli efficaci.

La libera ricerca individuale che culmina con la scelta di un argomento da studiare può essere così realizzata. Siamo in classe. Gli alunni, come al solito, parlano di ciò che hanno visto e udito fuori. Uno accenna all'attuale lotta tra Arabi ed Ebrei. L'argomento è avvincente e attrae subito l'interesse di tutta la classe con un serpeggiare di domande che non possono avere una risposta adeguata. Subentra così l'iniziativa individuale. Gli alunni si ricordano di aver visto giornali illustrati e altro materiale che riguarda l'argomento. Qui finisce la prima fase.

Segue la seconda che mira a raccogliere il più gran numero di cartoline, pagine di giornali e di riviste, libri che riguardano la Palestina. Ogni alunno, o gruppo di alunni, sistema il materiale raccolto, dividendolo per argomenti e comincia lo studio vero e proprio. Avvengono quindi i contatti tra i vari gruppi e si giunge alla sistemazione di tutto il materiale ritenuto utile. Questa sistemazione presenta delle difficoltà e, nei casi dubbi, si ricorre all'aiuto del maestro. Si giunge così a una suddivisione logica: religione, crociate, geografia, produzione e commercio, usi e costumi. Si nomina un relatore per ogni argomento, che legge la relazione e tutti la discutono, mentre un apposito incaricato compila il verbale della seduta che può presentare anche disegni illustrativi, riprodotti o inventati. La discussione può occupare vari giorni, a seconda della classe, e implica esercizi di lingua, di contabilità, di disegno; investe periodi storici importanti, ambienti geografici, cicli di produzione, ed esige chiare nozioni religiose. Naturalmente nelle prime classi il lavoro si esaurirà in

brevissimo tempo con la rievocazione di episodi biblici ed evangelici, mentre nelle altre classi il lavoro si farà sempre più organico e vasto. Il lavoro della scolaresca è stato proficuo e gioioso, perchè autoimposto. L'indolente avrà cercato di lavorare il meno possibile, gli altri avranno dato tutto, senza risparmio di energie; tutti però hanno fissato la loro attenzione sul materiale raccolto, cercando di assimilarlo. Si sono fatti un chiaro concetto di come si conquista il sapere e come si organizzano le idee acquisite. Hanno compreso la funzione di guida del maestro e la necessità di fare da sé, richiedendo, solo in casi estremi, l'aiuto altrui.

Così operando potenzieremo la personalità dell'alunno senza distruggere ciò che vi è in lui di tipicamente infantile. Sì, salviamo il fanciullo, salviamolo dalla strada, dalla noia di un insegnamento troppo pedestre, ricordiamoci che è soprattutto anima, spirito creativo, gioiosità operante. Anzichè distruggere quest'anima infantile, facendola precocemente adulta, facciamola rivivere anche negli uomini: rendiamo sì meno petulante la sua curiosità e meno aggressivo il suo desiderio di fare, ma conserviamo sul suo volto il sorriso. Questi occhi, ingenuamente sorridenti, potranno così spazzar via il cruccio che opprime il nostro animo di adulti in quest'epoca tragica, fatta di tecnicismo e di autodistruzione.

La relazione è stata attentamente seguita.

La scuola attiva e l'autogoverno possono essere criticati e anche demoliti se si vuole, ma prima devono essere studiati. Una condanna sommaria ed aprioristica denota solo scarsa conoscenza dei termini in cui è posto il problema educativo. Molti di quelli che criticano

questi metodi forse li attuano meglio di quelli che affermano di conoscerli. Usciamo dal campo ristretto della nostra scuola e vediamo cosa hanno saputo fare anche gli altri.

Cristallizzarsi in un determinato metodo, che abbia magari dato anche buoni risultati, è sempre un errore e un diminuire la nostra personalità umana, rendendo inutile l'incessante procedere della civiltà umana. Non vogliamo la scuola standardizzata, ma esigiamo che il metodo d'insegnamento s'adequi col tempo. Nessuno pretende che si applichi il principio tolstoliano: — la più assoluta libertà lasciata al fanciullo di apprendere ciò che vuole e non apprendere ciò che non vuole —, ma neppure si può permettere che si faccia scempio della nascente personalità di un individuo, rendendolo supino esecutore

di ordini o riducendolo a grammo-fono sempre pronto a girare il disco di una lezione appresa, ma non sempre capita. Il bisogno materiale che ci opprime non deve distruggere la nostra dignità d'insegnanti. Il maestro non si fabbrica coi regolamenti, gli esami, il tirocinio, perchè maestri, come poeti, non si diventa, si nasce.

Per un ulteriore approfondimento dell'argomento è opportuno leggere:

Ferrière: « La scuola attiva », ed. Marzocco, Firenze - L. 480.

» « Case d'infanzia del dopoguerra », ed. La Nuova Italia, Firenze - L. 250.

» « L'attività spontanea del fanciullo », ed. La Nuova Italia, Firenze - L. 150.

Giovanazzi: « La scuola come comunità di lavoro », ed. Vallardi, Milano - L. 300.

Segue una vivace discussione, che riportiamo, omettendo i brevi interventi ed interruzioni i quali hanno vivacemente acceso l'ambiente.

La sig.na Baldini dice che se scuola attiva è la scuola che rende, la scuola friulana, alla quale ha l'onore di appartenere è sempre stata scuola attiva. Per quello che riguarda le forme tipiche di tale scuola, si provi prima, si discuta poi. « Arnia operosa e ronzante » è stata definita: arnia operosa sì, ronzante no, perchè i fanciulli della troppa libertà son pronti ad abusare. Essi prosperano nella libertà disciplinata e nella devota obbedienza.

L'isp. Gottardis dice che ci vuole l'accostamento delle esperienze, lo spostamento dall'ambiente alla persona: fate il maestro e avrete la scuola. Tenete il centro degli interessi sul maestro e darete incremento stabile a mantenere l'intesa e la collaborazione tra scuola e famiglia avente di mira la volgariz-

zazione dei principi educativi.

Diversi maestri di Udine parlano delle loro esperienze didattiche di quest'anno.

La sig.na Maria Bressan dice che il principio della scuola attiva è antico quanto la scuola. Quello che c'interessa è il lato pratico della sua concretizzazione nell'ambiente scolastico. Le esagerazioni di moda difettano del senso di buon gusto. Il principio della libertà dello spirito è eterno. Fu Plutarco che disse: « Le teste non sono vasi da riempire ». La Montessori non fu qui accolta alla lettera per la fragilità del suo sistema irrealizzabile nella nostra povertà di mezzi. Il bambino cerca la madre e trova il materiale. Il metodo delle Agazzi risponde meglio al nostro pensiero didattico naturalistico. La libertà è l'ossigeno delle nostre aule. Non

bisogna lasciar fare troppo da sè il fanciullo. La figura dell'autodidatta è, salvo eccezioni, sempre inferiore a chi ha studiato in comunità con gli altri.

L'anima che mettono i maestri nell'insegnare, l'anima che mettono gli scolari nell'ascoltare danno luogo ad una lezione accresciuta, fatta precedere da lavoro di ricerche per casa e corredate da una serie di domande ben fatte. Chi non ricorda spesso con commozione le belle lezioni collettive, dalle quali si usciva accresciuti, edificati, spiritualizzati?

La lezione cattedratica fatta con arte è efficace, perchè dà i principi dell'intuizione, come diceva il Gabelli.

Non dimentichiamo che la nostra cultura, la nostra posizione, la nostra educazione la dobbiamo agli insegnanti di quel metodo tradizionale che ha dato tanta gloria al Friuli. Dimentichiamo, nell'accogliere le promesse dell'avvenire, il patrimonio del passato. Qui chiama il nome venerato di tanti maestri, come quello di Maria Lorenzetto, i quali ci hanno additato la via dell'ascesa, ma ricorda ancora la

schiera anonima dei giovani che nelle località sperdute dei monti, nei piccoli centri rurali, lontani, dimenticati danno il meglio di se stessi in un'opera di apostolato che sola fa grande la scuola.

Un'altra insegnante, delle scuole di Udine, il cui nome ci sfugge, dice che l'anima del bambino è come la faccia di un poliedro, il cui centro va però spostato dal termine « libertà » a quello di « felicità ». Proprio preoccupandoci della sua felicità, vediamo che, se il bambino è in erba, non può dominare se stesso comandando. La vita è fatta di condizioni alla libertà ed è bene per lui se comincia per tempo ad impararle: Esiste la vita senza orario? No, certo, se persone coi capelli bianchi devono pur inchinare la fronte e la schiena, e saper vivere vuol anche dire saper obbedire, prima di saper dirigere.

Don Bosco ammoniva allo studio, al lavoro, alla preghiera: « come è possibile che ciò avvenga nella gioiosa serenità, quando l'incubo del traguardo dei programmi ci assilla? » si chiede un altro maestro. L'opera di scuola diventa opera di discernimento a seconda delle esigenze ambientali.

Concorso a premio

A conclusione della « Settimana della scuola » che, ad iniziativa del Provveditorato agli Studi, si è testè svolta a Udine, il Provveditorato agli Studi stesso avverte di aver bandito — con scadenza alle ore 18 del 31 agosto 1948 — un concorso, libero a tutti, dotato di un unico premio dell'importo di L. 30.000 (trentamila) che sarà assegnato a quella persona o gruppo di persone, che, secondo il giudizio insindacabile di apposita commissione, entro il termine suindicato avrà presentato la migliore proposta di « Ordinamento Didattico e programmi di studio per le tre classi elementari successive alla quinta, con riguardo alle situazioni di confine di questa Provincia e alle esigenze artigianali e delle correnti emigratorie del Friuli ».

I lavori dovranno essere dattilografati e presentati, in busta chiusa, al Provveditorato agli Studi di Udine (Viale L. Moretti, 2) contrassegnati da un motto che dovrà essere ripetuto in altra busta chiusa, contenente il nominativo e l'indirizzo dell'estensore del lavoro.

Successivamente sarà resa nota la formazione della Commissione che esaminerà i lavori.

Il premio sarà conferito all'inizio del prossimo anno scolastico.

A seguito di tale avviso, furono presentati sei lavori.

Venne formata una Commissione così composta:

- 1) *Prof. Dott. G. B. Carron.*
- 2) *Dott. Vittorio Zanardi Landi*, rappresentante della Prefettura di Udine.
- 3) *Dott. Lodovico Zanini*, Delegato Provinciale per le scuole popolari.
- 4) *Rag. Gerolamo d'Aronco*, rappresentante del Consorzio Provinciale per l'Istruzione Tecnica.
- 5) *Cav. Costantino Cologna*, Ispettore Scolastico dell'O.N.A.I.R.
- 6) *Cav. Giuseppe Menon*, Ispettore Scolastico a disposizione del Provveditorato agli Studi.
- 7) *Giuseppe Passoni*, Ispettore Coordinatore dei servizi scolastici del Comune di Udine.
- 8) *Sara Buongiovanni Giannatasio*, maestra elementare nelle scuole di Udine.

Esaminati i lavori vennero proclamati vincitori « ex aequo » i maestri:

- 1) *Ros Giacomo* di Brugnera;
- 2) *Sandre Guerrino* di Pravidomini,

tra i quali venne diviso il premio.

IN MARGINE

alla «SETTIMANA DELLA SCUOLA»

Durante la «Settimana» ci sono pervenute relazioni concernenti argomenti trattati nella «Settimana».

Pubblichiamo volentieri questi brevi scritti che costituiscono un apporto alle questioni trattate e dimostrano l'interesse per gli argomenti discussi.

Pubblichiamo anche una relazione della Signora Carlotta Müller Pantaleoni, Direttrice Didattica del secondo Circolo di Udine che, per la ristrettezza del tempo, non potè essere completamente letta nella giornata.

SCUOLA E FAMIGLIA

ATTUAZIONI IMMEDIATE

Fra le iniziative promosse dal Signor Provveditore agli Studi nella nostra Provincia vi è, come tutti sappiamo, quella del « Consiglio della Scuola » che ha lo scopo precipuo di incrementare e, dove occorra, stabilire e mantenere l'intesa, la comprensione e la collaborazione tra scuola e famiglia — avendo naturalmente di mira la vulgarizzazione, diremo così, dei principi educativi che animano la nostra opera di maestri — e creare intorno a noi stima, fervore di interessamento, fattivo aiuto per un efficace completamento della nostra attività.

Noi speriamo che questa provvida iniziativa che ha incontrato la piena comprensione degli educatori, si affermi senz'altro in modo decisivo e sia sostenuta e continuata e dai maestri e dai genitori.

Non spiaccia però in proposito che ancora noi si abbia a portare in questa « settimana della scuola », che vuol essere mezzo di « aperte e cordiali discussioni », il nostro modesto pensiero e il contributo di una personale esperienza.

La democrazia in atto, che succede ad un infelice esperimento di governo, ci insegna come nel popolo,

considerato, beninteso, come parte migliore di sè, come spirito, nel popolo, ripetiamo, preso su vasta base, noi dobbiamo cercare e stimolare il fermento che vinca il torpore, che susciti l'interesse, portando il popolo stesso sulla via di una sana e decisa volontà di bene.

Fu sulla scorta di questo principio che qualche anno fa, in una sede rurale noi impostammo il problema (e lo impostiamo tuttora), perchè questo consiglio della scuola che deve maturare e scaturire dalla comprensione del popolo e delle autorità insieme, abbia le sue radici ben salde, viva e prosperi e dia i frutti sperati.

Ecco quindi la necessità impellente per noi maestri di trovare la via che stabilisca presto questa corrente d'intesa fra insegnanti e genitori.

Come?

In questi convegni non sono mancati suggerimenti e spunti pratici: riunioni periodiche di madri, l'ora del genitore e via dicendo.

Ma noi non vorremmo neppure frapparre indugi ed ecco che prospettiamo subito due ottime occasioni a portata di mano per la impostazione di questo problema: il

termine di quest'anno scolastico e l'inizio del nuovo.

Riunioni di genitori; contatti con i genitori.

L'idea delle riunioni è tutt'altro che nuova. Noi però anziché portare delle novità vorremmo soffermarci sul modo con cui tali riunioni dovrebbero essere concepite e condotte affinché riescano meglio rispondenti alle sempre nuove esigenze educative.

« I genitori non vengono » si obietta da molti insegnanti. E' vero, i genitori stentano a rispondere al nostro appello. Ma non ci scoraggiamo.

Vorremmo parlare di esperienze di vita vissuta che dimostrano ancora una volta come volere è potere, ma non possiamo indugiare in esempi per non riuscire prolissi. Tutto sta nel trovare la via adatta per giungere a questi genitori e noi vedremo allora come essi non siano infine così restii e irremovibili, come li per li avremmo creduto.

Anzitutto riunione dei genitori alla fine di quest'anno scolastico. Dirò subito della notevole importanza annessa a queste riunioni a fin d'anno, riunioni che generalmente o spesso esulano dal piano d'azione dell'attività scolastica.

Al termine dell'anno scolastico noi riconsegniamo l'alunno al genitore. Come l'agricoltore è geloso del frutto delle sue fatiche, così il maestro trepida al pensiero che i risultati raggiunti a prezzo della diuturna e tormentata sua fatica, si disperdano o ne soffrano nelle vacanze che segnano l'interruzione o, per molti, il termine della vita scolastica.

Ecco quindi per genitori e insegnanti il movente principale di queste riunioni. Riunioni però che, se vogliamo proficue, dovremo saper predisporre.

Riteniamo utile in proposito accennare ad un procedimento che, in linea di massima, potrebbe attuarsi.

Gli insegnanti del plesso scola-

stico cui si farà la riunione, sentito il competente Direttore didattico, verranno convocati da questi o dall'insegnante all'uopo designato, in una seduta. In questa ogni convenuto esporrà il suo parere intorno a singoli oggetti che riterrà utili per la trattazione.

Tali oggetti vengono desunti da un precedente sguardo retrospettivo della vita di scuola, sulla guida di ricordi o in base a significative indicazioni del giornale di classe.

Le assenze numerose o di varia origine, i ritardi, le annotazioni sul carattere e sulla disciplina degli alunni, gli appunti più interessanti della cronaca della scuola, daranno spunto a varie riflessioni. Gli stessi insegnanti proporranno un collega che in mancanza del direttore, avrà il compito di elaborare i concetti esposti e di riordinarli per una adatta conversazione con i genitori.

Si fissa quindi il giorno della riunione che, per ragioni contingenti, è ordinariamente quello della chiusura dell'anno scolastico. Ai genitori se ne dà avviso preciso non con una comunicazione generica verbale, ma a mezzo di un invito, scritto dai singoli alunni sul loro quaderno, invito che richiederà la firma di presa visione del genitore.

Altro particolare importante, la forma della riunione.

Le adunanze abbinate di genitori ed alunni presentano difficoltà di riuscita per varie cause di ambiente, di disciplina, di contenuto e forma della conversazione. Gli alunni li abbiamo a nostra disposizione in classe tutto l'anno; i genitori li abbiamo ancora raramente.

Dedichiamoci quindi in questa occasione ai genitori particolarmente, riunendoli in un'aula apposita, dove indisturbati, possano seguire la nostra parola. Gli alunni intanto, poichè saranno presenti per ritirare la pagella, siano raccolti e sorvegliati da alcuni insegnanti. Dopo la riunione seguirà la

cerimonia di chiusura e la consegna delle pagelle con le consuete modalità.

Prima di proseguire è importante notare come in questa riunione a fin d'anno si gettino le basi di un buon inizio del nuovo.

Si dà infatti, in questa occasione, notizia sulla data di apertura del prossimo anno scolastico; si comunicano le modalità per le prossime iscrizioni, si danno opportuni consigli sull'assistenza all'alunno nell'esecuzione dei compiti per le vacanze.

Altro contatto con i genitori all'inizio del nuovo anno scolastico:

a) nel periodo delle iscrizioni;

b) alla riunione dei genitori nel primo giorno di lezione.

Nel periodo delle iscrizioni possiamo e dobbiamo avere l'auspicato libero contatto individuale fra maestri e genitori.

E' consuetudine compiere le operazioni inerenti alle iscrizioni in una forma molto sbrigativa e superficiale.

Ogni insegnante, per la classe che lo riguarda, in base all'elenco degli obbligati nuovi e ripetenti ritira le pagelle, forma un nuovo elenco e, a una certa data, invia al Direttore il risultato statistico di queste « operazioni ».

Il genitore viene e non viene ed i colloqui con esso, quando non sono del tutto trascurati, risultano ridotti e superficiali.

Tali operazioni inoltre sono sì o no iniziate e condotte a termine dal maestro interessato il quale, dopo qualche giorno di presenza a scuola, lascia volentieri il compito ai colleghi che, per turno, riceveranno come si suol dire le iscrizioni, le domande di sussidio, o altro.

In questo modo non c'è neppure da meravigliarsi se molti insegnanti ritengono di poter assentarsi a cuor leggero dal servizio in questo periodo o di non osservare un certo orario.

Quali siano le conseguenze di questa forma di servizio partico-

larmente delicato ed importante noi le constatiamo purtroppo. Genitori che dal primo giorno di lezione e per la durata anche di un mese vengono a disturbarci nei giorni di scuola per iscrizioni in ritardo, per richieste di sussidio, informazioni, etc.: ritardo nella sistemazione delle classi con ripercussioni dannose sulla disciplina e sul fattivo avviamento a un proficuo lavoro scolastico; la dignità e la serietà della scuola che ne soffrono.

Vediamo, secondo il nostro modesto parere e sulla guida di riuscite esperienze, quali, potrebbero essere i rimedi atti a sanare o a migliorare una situazione che non può certamente soddisfare gli educatori, siano essi maestri o genitori.

La legge (art. 410 del regolamento in vigore) fissa per le iscrizioni il periodo normale di giorni 15, trascorsi i quali sta alla facoltà del Direttore ricevere le iscrizioni dei ritardatari.

Il Direttore per il 15 settembre comunica ai maestri l'assegnazione provvisoria delle classi, assegnazione che, se non si identifica, si accosta in linea di massima a quella definitiva.

Con questo compito già delineato ogni insegnante procede all'iscrizione, trattenendosi esattamente nei giorni e per la durata dell'orario stabiliti nella propria aula.

Praticamente noi abbiamo constatato che sono sufficienti anche soli tre giorni di effettiva presenza dell'insegnante con l'orario di tre ore giornaliere (9-12) perchè in tre giorni con la buona volontà, si possono recare a scuola tutti i genitori o chi per essi.

I cosiddetti « turni di presenza » d'altronde per altre eventuali iscrizioni, non si possono del tutto eliminare.

Nel simultaneo periodo degli esami della II sessione, l'insegnante può e deve essere sostituito da un collega. L'importante si è che per

un periodo preciso e ben noto agli interessati, egli adempia personalmente questo suo compito, nel modo migliore e più efficace.

Ci sia concesso insistere su questo punto. La missione del maestro, in taluni casi, si confonde con quella del sacerdote, del medico, sempre con quella dell'amico. E col medico, con l'amico, col direttore spirituale ognuno di noi ama trovarsi a tu per tu in confidenza e con fiducia.

Quando l'insegnante è solo a ricevere il genitore che accompagna il proprio figlio si trova nella condizione di agire in libertà e di operare in profondità.

Abbiamo detto il genitore, perchè proprio questi, o chi per esso, deve presentarsi perchè l'iscrizione sia valida agli effetti legali e morali. Quale preziosa occasione questa per uno scambio di vedute sul contegno, sulle capacità, sulle attitudini, sulle deficienze e conseguenti necessità dell'alunno e talvolta anche della famiglia! E quale d'altronde momento più propizio di questo per le istruzioni particolareggiate su certe direttive di disciplina scolastica, materiale occorrente, divisa e via dicendo? Se è vero, come è vero, che noi amiamo veramente il fanciullo e aneliamo al risanamento dei mali morali che per ignoranza o per una errata concezione di vita si annidano e prosperano in famiglie mal rette e in vari strati sociali, veramente noi dovremmo far tesoro di questa occasione tanto preziosa per questa azione capillare che, siamo certi, presto o tardi avrà il suo effetto benefico.

E giungiamo così al primo ottobre, al primo giorno di lezione. Ed ecco l'affollarsi e il premere dei ritardatari, degli inadempienti. Con tratto calmo, sereno, ma deciso noi attueremo il nostro proposito. Siamo stati a disposizione dei genitori giorni e giorni; puntualmente con costanza, anche quando le iscrizioni si potevano ritenere ulti-

mate, abbiamo atteso, nell'eventualità di casi imprevisi: a mezzo della stampa, dall'altare, alla spicciolata, abbiamo richiamato i responsabili all'adempimento dell'obbligo scolastico. Oggi il nostro compito è diverso.

I disciplinati attendono il dovuto compenso, essi hanno il diritto alla lezione indisturbata, regolare.

Si procederà pertanto alla discriminazione degli alunni in regola; gli altri, soli o con la persona che li accompagna, saranno invitati ad attendere istruzioni.

E le istruzioni saranno queste: rivolgersi personalmente o per iscritto al competente Direttore chiedendo l'iscrizione e giustificando il ritardo.

Con il nulla-osta dell'Autorità scolastica competente e nel giorno fissato l'insegnante potrà ricevere l'alunno.

Nel caso pratico noi non abbiamo fatto attendere più di tre giorni, ma le manifestazioni insperate a cui la sospensione dalla scuola ha dato luogo furono davvero confortanti e lusinghiere.

La piena comprensione da parte di persone di ogni ceto per un atto di regolarità e imparzialità; la preoccupazione e il dispiacere nel temere il danno di una frequenza ritardata; il totale allarmismo degli usuali indolenti per una situazione minacciosa; il ravvedimento per lo errore commesso e il proposito di seriamente seguire le disposizioni stabilite, hanno costituito il premio più ambito alla nostra decisione.

E la serietà della scuola e l'autorità del maestro ne hanno tratto vantaggio.

E passiamo al secondo punto: **riunione dei genitori**. Anche qui non abbiamo che a rifarci al procedimento seguito per la riunione a fine d'anno.

La stessa collaborazione di tutti i maestri per l'oggetto della conversazione e le stesse modalità per la riunione.

Amici miei e compagni di lavoro. Quando nel corso di queste conversazioni tenutesi per la settimana della scuola, in un istante di intima comunione spirituale e di armoniosa risonanza di sentimenti noi sentimmo in noi destarsi istintivo e prepotente il bisogno di dire il nostro pensiero da lungo tempo e fiduciosamente conservato e difeso, noi pensammo perplessi se non fosse stato azzardoso alternarsi su questa ribalta dove eminenti personalità esperti e consumati nel campo della scuola e del sapere ci avevano elargito il loro pensiero, nutrito di studio, e ci avevano avvinti con la parola felice e alata.

Ma la decisione prevalse.

Noi abbiamo parlato da umili ai buoni e ai genitori attratti dalla

ammirazione di tanti maestri che modestamente, ma con tanta grandezza spirituale lavorano intorno a noi e meritano tutto il nostro rispetto e la nostra collaborazione.

A queste anime elette va la nostra gratitudine.

Sono esse che dalle scarse e necessariamente rapide direttive dei superiori traggono la norma sapiente di vita, sono esse — e noi le vediamo ad una ad una quali le abbiamo incontrate accanto a noi nella comune fatica, serene e rincuoranti — che sapranno trovare la via del cuore per giungere rapidamente alla famiglia, ridando alla scuola il suo prestigio e il posto che le compete nella rigenerazione sociale.

Udine, 12-6-1948.

C. Müller Pantaleoni

SCUOLA MATERNA

L'AMBIENTE

La particolare sensibilità del bambino richiede non solo un trattamento speciale da parte dell'educatrice, ma un ambiente che risponda alle esigenze di un'anima delicata e soave.

L'asilo-custodia non è, pertanto, l'ambiente che possa accogliere il bambino ai fini dell'educazione, ai quali invece risponde la moderna « scuola materna », intesa secondo il criterio di quanti si occupano del problema educativo dell'infanzia.

Nel concetto di costoro, e particolarmente della Agazzi, la scuola

materna si presenta come la « casa del bambino », un luogo cioè nel quale egli possa vivere a completo suo agio, dai tre ai sei anni, e trovi modo di aprire, nell'azione adeguata alla sua età, la propria intelligenza alla conoscenza del mondo, comportandosi secondo le regole di buone abitudini. Anche l'arredamento dovrà essere costruito per questa vita in comune. Non sono adatti, ad esempio, i banchi tipo scuola elementare, con il leggio inclinato; ma tavolini a uno o due posti. Da preferirsi il tipo a due

posti, perchè occupa meno spazio, permette che accanto a un bambino già addestrato se ne possa collocare uno meno sviluppato, perchè sia assistito e aiutato dal primo.

Da questa mutua assistenza deriva un vantaggio per l'educazione di entrambi: il primo si esercita nell'amore al proprio simile, nella solidarietà umana, nella carità fraterna, abituandosi a recare soccorso al debole e al bisognoso; il secondo trova e apprezza nell'altro un amico e un fratello.

In queste condizioni si rafforzano i vincoli dell'affetto; nasce l'amore fra due anime buone e innocenti, amore che resterà a lungo fra i due, perchè coltivato in vergini cuori, non contaminati dalle umane passioni.

Così la casa del bimbo, allietata dalla reciproca benevolenza e dal sorriso, riscaldata dall'amore della maestra, accoglierà festosamente tutti i giorni questi teneri virgulti.

Ne consegue che la scuola materna deve avere tutte quelle comodità che sono proprie di una famiglia bene guidata: non potrà perciò mancarvi la « cucina ».

Questa è il centro della casa! qui si prepara il premio del lavoro e il compenso dell'affetto che lega i membri della famiglia. La cucina non potrà dunque mancare in un nucleo così ricco di sentimento e di affetti com'è quello dei bimbi, dove una mamma comune provvederà affinché il calore dell'affetto sia mantenuto con quello che viene dal nutrimento, dove anch'essa distribuirà il cibo e si siederà in mezzo ai suoi numerosi figlioli lieta, come tutte le mamme, di spezzare il pane quotidiano con le sue creature.

Il cibo sarà preparato secondo una tabella dietetica confacente all'età del bambino, sarà semplice e sano, sarà il guiderdone meritato con il lavoro, perchè allora soltanto esso è profumato e saporito. Ed è lavoro non solo quello della maestra per lo sviluppo psichico del

bambino, ma proprio quello che egli stesso avrà fatto con le sue mani nell'orticello, dove innaffia i fiori e le piante, estirpa le erbacce, rastrella i viali; è lavoro quello che svolgerà preparando la tavola a turno, per sé e i suoi fratellini. Prima però di sedersi ordinatamente accanto al tavolo, egli eleverà il suo pensiero a Dio, invocando per tutti i bambini, poveri specialmente, un cibo sano come quello che gli sta davanti: « Signore, benedici il cibo che stiamo per prendere e fa che tutti i bambini del mondo possano dire così ».

Quanta soavità di pensiero, quanta espressione di bontà e di altruismo in queste semplici parole e quanta educativa potenza per la comune vita di una giornata lavorativa. E anche qui, come in altri momenti della giornata, ogni bambino più grandicello ha in consegna un bambino più piccolo, cui deve insegnare il modo di comportarsi a tavola.

Il mutuo insegnamento è di una efficacia veramente sorprendente; pare proprio che il bambino sappia trovare il modo di farsi comprendere ed imitare, meglio di quanto non riesca, talvolta, l'adulto con la sua sapienza ed autorità. Le anime gemelle s'intendono subito: la comunicazione del pensiero passa per misteriose vie; la simpatia e l'amore fanno miracoli. E' qualche cosa che ricorda la stessa intuizione con cui la madre sente i bisogni del figlio, ne indovina i pensieri e ne previene i desideri. E' la voce della natura che unisce le creature simili e quelle legate da comune vincolo di affetto: nel pigolio del pulcino la chioccia distingue il richiamo del figliolo; nella particolare modulazione del cinguettio, lo uccellino intuisce l'avvertimento del suo simile all'avvicinarsi di un comune pericolo.

E' però evidente che, accanto alla cucina, ci deve essere il « refettorio ». Consumare la refezione nella stanza riservata come aula,

sul tavolino dove il bambino dovrà fare altri lavori, è un ripiego che impedisce lo svolgimento naturale e completo di una serie di occupazioni utilissime e pratiche che sono parte essenziale del programma della scuola materna. Il refettorio, sempre ordinato e pulito, avrà i tavoli quadrati o rotondi, disposti ora in un senso ora in un altro, per dare aspetto vario all'ambiente, in omaggio all'antico e saggio detto: « Variatio delectat ».

Quello di mettersi a tavola è uno dei momenti più salienti, più belli e più commoventi della giornata. I bambini di turno tolgono i piatti, i cucchiaini, i bicchieri dagli armadi, nei quali erano stati ordinatamente collocati il giorno prima e li dispongono sui tavoli simmetricamente: e poichè a un tavolo quadrato possono sedere due bambini per lato, ecco il calcolo da farsi: otto bambini per ciascun tavolo e quindi otto piatti, otto cucchiaini, uno a destra di ogni piatto, otto bicchieri, posti più all'interno sul tavolo stesso.

E' un lavoro che la piccola mente deve fare per non commettere l'errore di lasciare un compagno senza il posto preparato e per evitare le giuste osservazioni del controllore, cui sarà affidato il compito di ispezionare il lavoro eseguito, vedere se tutto è stato predisposto con ordine, con bel garbo e con calcolo esatto.

Come saranno stati preparati i tavoli, così saranno sparecchiati, sempre con attenzione, secondo le istruzioni avute, perchè la maestra è la che sorveglia, che guida, che richiama e nulla sfugge al suo occhio vigile.

E' un autocontrollo che il bambino deve imporsi, un autogoverno, se si preferisce questa espressione oggi molto usata. E quando tutto sarà rimesso al suo posto; allora i bei frugolini ritorneranno accompagnati nell'aula che li attende per schiacciare un sonnellino ristoratore e poi seguire la lezione che la

maestra terrà in base al suo programma.

Oltre a tutto ciò occorrono, per una scuola materna che si rispetti, senza cadere in esagerazioni di comodità, uno spogliatoio, costituito dall'altiro o dal corridoio antistante alle aule, un cortile per i giuochi e un « orticello ». Anche questo? Sì, anche questo, e sarà lavorato dai bambini. In questo il bambino ha tutta la possibilità di attingere gioiosamente, nel grande libro della natura, impressioni e idee che agevolano il suo sviluppo mentale e lo portano alla conoscenza del ciclo di vita delle piante: dal seme alla pianta, dal fiore al frutto, al seme ancora. Qui, lavorando, il bambino impara a distinguere le piante utili da quelle dannose; cura le prime, estirpa le altre e vede crescere, per sua cura, la piantina che gli darà il fiore, dono per la mamma, omaggio alla Regina dei Cieli.

Al contatto con la natura, il bambino impara non solo a conoscere il mondo, ma a educare se stesso: qui apprende a limitare il proprio « io » alla presenza di una realtà che è fuori di lui e gli si contrappone, abituandolo al rispetto delle cose create e quindi dei suoi compagni. L'egoismo innato e prepotente in lui si circoscrive, si smussa e, a poco a poco, si trasforma in un senso di fraternità e di socievolezza, spianando la via a tutta l'opera educativa, cui la scuola materna tende con la costante sua azione. E non basta. Tutto ciò che esce dalla natura parla al sentimento estetico del bambino. Il fiore con i suoi vivaci colori, con la rifinitura delicata dei suoi petali, con il profumo che delizia le narici, parlano alla sua anima un linguaggio poetico che esalta e commuove: è il linguaggio del Creatore che per misteriose vie cerca il cuore del bambino, e lo rapisce in contemplazione estatica.

Da questo rapimento l'anima del bambino si eleva, con pensiero ri-

conoscente e grato, all'Autore di tante cose belle e buone.

Così si prepara la via all'educazione del sentimento religioso.

E' un richiamo del creato, che ricorda i versi del poeta:

« Dovunque il guardo io giro
immenso Dio ti vedo;
nell'opre tue t'ammiro,
ti riconosco in me ».

Odono Gottardis

LA QUESTIONE DELLE SCUOLE ALL'APERTO

Il collega che nella riunione dell'11 giugno, ha richiamato l'attenzione dei convenuti sul problema dell'Educazione Fisica, ha risvegliato in me la questione delle « cure fisiche » dovute all'infanzia e con questa il problema delle scuole all'aperto, problema che è stato completamente trascurato.

C'è stato bensì un collega che ha accennato a lezioni, e visite da eseguire fuori della scuola, o al contatto diretto con la natura, ma, di scuole all'aperto vere e proprie, almeno per quanto mi consta, nessuno ne ha parlato.

La sottoscritta, che in quelle ha vissuto per vari anni, sente il bisogno di ricordarle, come l'unico e vero ambiente dove può realizzarsi una vera scuola attiva abbinata ad una attività fisica guidata da principi sanitari e igienici.

Non so come la guerra abbia, più o meno, rovinato queste meravigliose istituzioni, ma so, che la guerra medesima, avrebbe dovuto dare motivo di istituirne di nuove. La lotta contro la tubercolosi avrebbe ragione di dare a queste scuole il massimo incremento.

Esse rientrano nelle scuole differenziali, non tanto per il program-

ma, che oggi specialmente con la libertà che concede, può essere sempre affrontata dai singoli alunni, quanto per le particolari e molteplici cure fisiche che essi ricevono.

Negli ultimi anni che hanno preceduto la guerra io insegnavo nelle scuole all'aperto di Siena, scuole che fino al 1928-29 io seguivo con viva simpatia. La mia passione per questo tipo di scuole mi aveva spinto a chiedere ai miei superiori, senza poterlo ottenere, di trascorrere un certo periodo di studio nelle scuole all'aperto di Milano.

Ho visitato in seguito, e trascorsa qualche giornata, nelle scuole all'Aperto di Colle Appio e Villa Glori a Roma, ho veduto e visitato le scuole dei Giardini R. Margherita di Bologna.

Tutte quante sono guidate da criteri didattici da un lato e igienico sanitari, dall'altro.

Tutte quante sono situate in parchi o giardini, dove spazi liberi e soleggiati si alternano con recinti ombrosi, dove l'aria è purificata da lecci e abeti secolari.

Il materiale didattico è, o almeno dovrebbe essere, trasportabile, così da spostare gli alunni senza diffi-

coltà nel luogo più conveniente per l'ora o per il tipo di lezione.

L'orario deve essere completo, mattino e pomeriggio, in modo da concedere agli alunni il massimo tempo per godere i benefici dell'ambiente.

Le scuole all'aperto di Colle Appio a Roma, erano, all'epoca che le ho frequentate, improntate sul sistema attivo, gli alunni e le alunne si occupavano dell'orto e del giardino, curavano piccoli allevamenti di conigli e polli, allevavano bachi da seta, preparavano e cuocevano in una piccola fornace alcuni oggetti di ceramica.

Tutti gli alunni ricevevano nella scuola la refezione, e le bambine a turno aiutavano in cucina e curavano con amore l'apparecchiatura di piccole tavole nel grande refettorio.

Una infermiera di C. R. trascorrevà l'intera giornata nell'ambulatorio della scuola, girava le classi al mattino, parlava con le mamme che avevano da segnalare piccoli malanni.

Ogni alunno possedeva (anche nella scuola di Siena) la sua cartella sanitaria con i dati del fanciullo e la sua anamnesi presente e remota.

In essa venivano segnate le cure praticate nel periodo scolastico, bagni settimanali completavano le cure igieniche necessarie.

Non confondiamo queste scuole con i preventori che accolgono i fanciulli già tarati, per i quali è necessario un certo isolamento, le scuole all'aperto ospitano tutti quei bimbi gracili, rachitici o comunque predisposti alla tubercolosi, per ereditarietà, per contagio, per denutrizione, o miseria. Altre volte sono fanciulli da curare (perchè figli di alcoolici o eredituistici) e da seguire e tenere sotto osservazione sanitaria.

In queste scuole dove il medico capita ogni giorno, o quasi, dove vigilatrici sanitarie ne prendono particolare cura, questi fanciulli

trovano la loro salvezza; un vitto regolare, sano e sostanzioso ne completa la cura.

Ogni città ha questi soggetti da vigilare e curare, soggetti che abbandonati a se stessi o nelle mani di famiglie indigenti possono domani degenerare in oggetti di contagio e rovinarsi irreparabilmente.

Una razionale ginnastica medica e correttiva, guidata da un particolare insegnante curerà quegli esercizi, che, senza impegnare soverchiamente la forza muscolare e volontaria, ne svilupperà il torace, ne addrizzerà le spalle e ne allargherà i polmoni.

P. E. nella scuola di Siena, oltre a ginnastica respiratoria, praticavano esercizi alla spalliera svedese, bastoncini, cerchi e clave.

Il Corso eseguito all'aperto e combinato con varie marce, è sempre un esercizio respiratorio di gran valore.

Nessuno può mettere in dubbio i benefici effetti, nel campo sanitario, morale e educativo di questa scuola. Forse si troveranno difficoltà di attuazione nel campo finanziario, ma, per quanto io sappia, quasi in ogni città, dove queste istituzioni esistono, concorrono altri enti, che, senza turbare o intralciare il campo didattico, cooperano ad un medesimo benefico fine. Nelle scuole di Villa Glori a Roma, la parte Igienico-Sanitaria era (almeno nel 1937-38) sostenuta dall'ufficio d'Igiene del Governatorato.

A Siena — dal 1914 al 1939 fu la C. Rossa che pensava al lato sanitario all'Educazione Fisica, al Canto, alla Refezione; in un secondo tempo, in seguito all'aumento degli alunni, passati da 60 a 120, tali spese venivano sostenute a metà col Consorzio antitubercolare, che effettuava la visita iniziale e la scelta degli alunni.

Prima di allora la vigilanza medica era affidata al Direttore della Clinica Pediatrica. Ricordo qui il prof. Gaetano Salvioli, oggi primario di pediatria a Padova.

So che un tempo anche Udine ha avuto le sue scuole all'aperto nel Colle del Castello; perchè non richiamarle in vita?

M'è stato detto che vennero abolite con il passaggio delle scuole allo Stato; e perchè mai? Forse esse non trovarono nel momento persone che difendessero la causa!

Ora la guerra è passata e, (sia la guerra come l'immediato dopoguerra) non hanno certo migliorato la salute delle nostre creature!

Perchè non ripristinare una istituzione, tra le più benefiche, per la salute dell'infanzia?

Si è discusso tanto per trovare la via di fare apprendere mille nozio-

ni più o meno piacevolmente, per interessare e appassionare i fanciulli per formare la loro personalità, che purtroppo molte volte degenera in presunzione, o prepotenza, ma non abbiamo pensato che molte volte la mancanza d'interessamento e l'apatia sono dovute a indebolimento fisico, a denutrizione, o a irregolarità di nutrizione!

Che queste mie parole non siano gettate al vento, ma trovino un'eco nel cuore e nella mente di chi è preposto e s'interessa con amore e competenza, ai problemi dell'infanzia.

Lina Pretini-Fineschi

PER LA FONDAZIONE DI UN CENTRO CINEMATOGRAFICO SCOLASTICO FRIULANO

Mi sembra che la questione cui mi accingo a trattare, e in favore della quale non dovrebbe a nessuno parer cosa superflua e tantomeno disutile lo spendere qualche parola (sia pure, per il momento, a scopo volutamente introduttivo e dialettico, e senza pretesa alcuna, da parte mia, di soverchia autorità in materia, e senza ambizione alcuna di originalità), mi sembra, dico, che tale questione — il cui nocciolo è chiaramente percettibile dal titolo stesso della presente monografia — si riveli, ai fini didattici, non meno di tante altre degna di studio e di attenta ponderata meditazione.

Comunque, se le cose che ho in

animo di dire non parranno straordinarie, e se il modo come le dirò parrà meno straordinario ancora, si pensi che è mio consapevole intendimento di voler soltanto contribuire con una professione di entusiasmo e di fede, più che con l'ausilio di un apporto tecnico, al raggiungimento di quelle mete verso le quali altri, di maggior dottrina, sta già dando prova di saper camminare con passo spedito e con ferma volontà di conquista.

Chè al potenziamento di un siffatto contributo, anche la semplice parola animatrice, da qualsiasi parte essa provenga, non sarà per essere, credo, del tutto immeritevole di plauso.

La cinematografia non è nata in un giorno.

Quantunque, contrariamente all'ancor diffusa convinzione, la permanenza delle immagini sulla retina dell'occhio non intervenga come determinante nella sensazione del movimento, (fu dimostrato dal Linke che la fusione delle singole percezioni fisse successive in una unica impressione di moto è una funzione del cervello), è tuttavia accertato che al cinematografo tale fenomeno ottico non è del tutto estraneo. Non sarà privo d'interesse quindi, per amore d'indagine e di curiosità, rilevare come il fenomeno stesso fosse già noto a Lucrezio che ne accennò nel suo « De rerum natura », e più tardi a Leonardo, a Newton e ad altri fisici.

Se vogliamo ora, sia pur sommariamente, toccare delle origini della cinematografia, è ovvio che ci si debba rifare alle ricerche sperimentali di Daguerre e di Niepce che, intorno al 1820 ci regalarono le prime fotografie su lastre metalliche (dagherrotipi), mentre è risaputo che uno studio prettamente scientifico sulla visione degli oggetti in movimento fu iniziato, sempre nella prima metà del secolo scorso, dal fisico inglese Peter Mark Roget, il quale, nel 1824 presentò alla Royal Society of England una dotta memoria su *The persistence of vision with regard to moving objects*.

Sorgono così i primi rudimentali apparecchi dai nomi stranamente bizzarri, come il **fenachistiscopio** (Plateau - 1830), lo **stroboscopio** (Stampfer - 1832), lo **zoetropio** (Horner - 1833), il **cinematoscopio** (Colemann Sollers - 1860), il **fasmatropio** (Heyl - 1870), il **prassinoscopio** (Reynaud - 1877), il **cinetoscopio** (Edison - 1889), ed altri ancora.

In seguito, attraverso gli studi di Eastman, di Jenkins, di Robert Paul, di Latham, di Armat (per limitarci soltanto ai più noti precursori della tecnica filmistica),

eccoci finalmente all'anno di grazia 1895 in cui i fratelli Luigi ed Augusto Lumière brevettarono la prima vera macchina cinematografica, procurando al pubblico parigino dell'epoca (un pubblico d'eccezione: intellettuali, letterati, giornalisti, scienziati, gentildonne e gentiluomini più o meno intrisi di un certo culturalismo), la possibilità di assistere, nei sotterranei del Grand Café del Boulevard des Capucins, al primo spettacolo filmistico della storia.

Ma quanto cammino da quel 28 Dicembre 1895 ai giorni nostri!

I sedici metri di muta pellicola, pavida e tremebonda, si trasformarono a poco a poco nei duemila delle attuali meravigliose produzioni esuberanti di pompa coloristica e di scorrevole tecnicismo discorsivo. I personaggi della scenetta ingenua, ancorchè bizzarra, crebbero, si fecero adulti, camminarono insieme con l'estetica, con la filosofia e con la letteratura dell'epoca, assumendo a volte sincerità e caratteri di schietta umanità e poesia, scevri di retorica e di meccanicismo. La cinematografia, come in generale ogni altra creazione artistica, acquistò, quale prodotto estetico, un proprio equilibrio, una sufficienza propria, non bastando altri elementi o storici o morali o scientifici, a giustificarne la maturità come opera d'arte. Il teatrino ottico di Emile Reynaud e il « Blach Maria », il rudimentale stabilimento « cineografico » di Edison, furono soppiantati dalle attuali sale di proiezione e dalle cosiddette (e non per amor di retorica) città cinematografiche. I Georges Méliès, i Gaumont, i Pathé, i Messter, e tanti e tanti altri che all'esordiente cinematografo prodigarono la loro opera e l'entusiasmo loro di neofiti, cedettero ad uno ad uno il posto ai sopravvenienti discepoli.

Alle prime macchine, alle prime pellicole, ecco sostituirsi i capolavori della tecnica moderna e dell'acquisita esperienza stilistica. Ec-

co che nel 1926 i film (fino allora disperatamente muti), per la geniale trasformazione dei raggi luminosi in onde sonore, acquistano una voce. Ecco che la pellicola si fa bella e smagliante di impasti cromatici e di magie coloristiche, realizzando l'imprevedibile attraverso le immagini in rilievo dei film stereoscopici. Ecco che dai primi disegni animati di Emile Cohl (1908), si giunge ai prodigiosi cartoni di Walt Disney, fantastica sinfonia di luce, di movimento, di suoni che raggiunge i più impensati vertici della bellezza e ci rapisce nella trasfigurazione di un inimmaginabile sogno che trae tuttavia le sue origini dalla più meccanica delle realtà.

* * *

Prodigio questo? Parrebbe. Ma dal momento che non v'ha nulla di men soprannaturale che la scienza intesa nella sua concretezza di fenomeni fisici, chimici e meccanici, ne dedurremo che il prodigio — se di prodigio vogliam parlare — sta tutto ed esclusivamente in quella facoltà superiore dello spirito umano che dicesi intelletto accomunata a quella spiritual forza che è la volontà, vale a dire la sensibilità illuminata e guidata dal ragionamento verso la conquista di una determinata meta.

Ma non allontaniamoci dal nocciolo della questione. Ritorniamo al nostro assunto; o meglio, decidiamoci ad affrontarlo senza ulteriormente cedere alle seduzioni di quegli aspetti del problema che, se pur interessanti (e forse proprio per questo), finirebbero col ritardare un po' troppo la trattazione e la conclusione del problema stesso.

E poniamoci innanzi tutto una domanda. E' il cinematografo — considerato come mezzo didattico — strumento di sicura efficacia divulgativa nei confronti di una determinata materia di studio? E soprattutto è o non è il cinematografo — ai fini della comprensione e dell'assimilazione da parte degli a-

lunni di una determinata disciplina — di così grande utilità da compensare, con i risultati che se ne possono ritrarre, gli intuibili e non indifferenti aggravi di carattere economico derivanti da una forma di attività educativa così dispendiosa?

Se fino a qualche anno fa ciò poteva ancora offrir materia di discussione, ebbene io credo che ai giorni nostri, su questo punto, l'ultima parola sia stata definitivamente pronunciata.

Esistono sì, tuttora, e non sono pochi, i dubbiosi e gli irresoluti; coloro che non ravvisando nel cinematografo se non una fonte di superficiale impressionismo, lo ritengono, ai fini didattico-psicologici, insufficiente e di poco ausilio allo sviluppo delle facoltà intellettuali. Ma è d'altra parte vero che, pur non volendo del tutto negare a tale teoria un presupposto di fondatezza, sommamente efficaci sono — in antagonismo a tale fatto negativo — i molteplici ed evidenti fatti positivi: i quali (ed è ciò che più conta) l'esperienza stessa si è incaricata di confermare.

E' oggi infatti una realtà incontrovertibile che, per le materie di studio oggettive, la cinematografia documentaria e sperimentale raggiunge una compiutezza di dimostrazione tale che, necessariamente, né alla parola né al libro è consentito di raggiungere.

Laddove lo studio sui comuni testi scolastici, rappresentando spesso per gli alunni uno sforzo quasi esclusivamente mentale, tende innavvertitamente a trasformarsi in una specie di pura e semplice ginnastica mnemonica, con il cinematografo invece più di uno sono gli organi di percezione — mente, vista, udito — impiegati nell'apprendimento di quanto lo schermo, attraverso dimostrazioni sempre oggettive e mai astratte, offre all'ammirata attenzione dello spettatore. E ciò non è cosa di poca importanza.

Laddove una determinata mate-

ria, o certi aspetti della materia, possono apparire aridi, ingrati e talvolta addirittura ostici all'intelligenza del giovane alunno, con il cinematografo invece anche i più misteriosi fenomeni naturali e scientifici appaiono di una immediatezza e di una evidenza così elementari da consentire il superamento di difficoltà altrimenti ritenute insormontabili. E anche questa non è cosa di poca importanza.

Laddove l'attenzione può far difetto e la stanchezza può intervenire come elemento di ostacolo alla buona riuscita di una comune lezione, credo che mai, di fronte ai prodigi di un ben congegnato documentario cinematografico, l'alunno abbia potuto dar segno di essere stanco o disattento. Laddove la fantasia non sempre può venire efficacemente stimolata con la semplice parola o con la improvvisazione di un disegno, credo che il cinematografo appaia ai fini medesimi di indiscutibile utilità. Laddove infine l'apprendimento di una qualsiasi disciplina può essere ostacolato dall'impossibilità di una diretta visione delle cose, dei fatti e delle conseguenze, credo che, senza tema di smentita, si possa a tal uopo considerare il cinematografo come mezzo sussidiario di insuperabile efficacia. E anche queste non sono cose di poca importanza.

No, non soltanto di puro impressionismo può essere tacciato il cinematografo. Si pensi come per suo mezzo non ci sia quasi fenomeno al mondo la cui immagine non possa oggi essere riprodotta innanzi agli sguardi attoniti dell'umanità.

Prodigio! Maraviglioso prodigio!

Si fa lezione? In luogo del libro e della lavagna, ecco due nuovi strumenti didattici: il proiettore e lo schermo. Si spalanca sui più profondi misteri dell'universo lo smisurato occhio di un magico osservatorio che tutto vede e scopre. Su, nel cielo, come un portentoso strascico fosforescente palpita e

vive l'incanto divino della Via Lattea, trapunta di milioni di soli simili al nostro. Ecco fissati i moti delle stelle! Ecco quella piccola gemma lassù, appartenente alla costellazione del Cigno: se, a guisa di novelli Münchhausen, ci ponesimo a cavalcioni sulla più veloce palla di cannone, ben tre milioni di anni impiegheremmo a raggiungerla. Quale immenso campo di osservazioni!

Ecco un fiocco di neve: stupefacente prodigio dell'azione del freddo sulle particelle d'acqua sospese nell'atmosfera, fantastico gioco delle leggi geometriche della cristallizzazione! Ecco laggiù nel mare profondo, fra banchi di molluschi, la conchiglia perlifera. Come si forma la perla nel corpo dell'animale? Essa non è altro che il prodotto di secrezioni provocate nel mollusco da irritazioni morbose dovute all'azione suscitata da un microscopico corpo estraneo che è sempre un organismo vivente. Curioso fenomeno davvero! Ma ecco un minuscolo seme, che, al sopraggiungere di un primo languido tepore primaverile, si schiude, nel grembo della terra, a un palpito di vita, germoglia, scaturisce alla luce del sole, si fa pianta, si inghirlanda di variopinte inflorescenze per le nozze, genera il frutto, e questo ricade al suolo a perpetuare l'ininterrotto ciclo dell'esistenza!

Ecco un uovo. Posso romperlo. Dentro vi troverò una massa bianca e gialla. Ma, introdotto in un'incubatrice, quest'uovo, esattamente dopo ventun giorni, si schiuderà e ne verrà alla luce un batufolo di piume entro cui un minuscolo cuore batte, un piccolo stomaco si ribella, un maraviglioso apparato di riproduzione attende di generare nuova vita. Miracolo! Ecco la storia di una goccia d'acqua, di un pezzo di pane, di un fazzoletto di seta; eccovi le strane avventure del caucciù, del petrolio, del carbone, della cellulosa; eccovi una

visione di terre lontane e sconosciute, un'escursione nei prodigi del radio, dei raggi X, della disintegrazione dell'atomo; ecco che dalle vertiginose altezze della stratosfera si discende negli abissi del mare a contatto con esseri inimmaginabili; ecco un episodio storico, ecco la biografia di un personaggio illustre, e storia ancora e geografia e chimica e mineralogia e cosmografia e antropologia e geologia e botanica e zoologia e tutto tutto ciò che al mondo può essere oggetto di studio, ecco imprigionarsi, come per effetto d'incantamento, nel sottil nastro di pellicola, per riapparire quasi reale e vivo e palpitante sullo schermo a stupefazione di quanti oggi hanno la fortuna di assistere a un siffatto prodigio!

Prodigio, signori! Prodigio che per il bene della Scuola noi dobbiamo oggi sfruttare con perseveranza, con metodo, con energia, con entusiasmo, perchè non v'ha dubbio che il cinematografo è destinato a diventare uno dei più potenti ed efficaci mezzi d'insegnamento.

* * *

E' noto infatti che fin quasi dalle sue origini una parte della cinematografia si polarizzò verso finalità istruttive ed educative, o circoscritte al puro e semplice argomento didattico, o spazianti nel campo più vasto della sana ricreazione dei fanciulli e dell'elevazione intellettuale delle masse.

Primi esempi di pellicole del genere si ebbero nel 1911 in Francia e nel 1912 in Germania e in Svezia. I primi film a carattere puramente scientifico comparvero nel 1914, e un vero movimento internazionale di produzioni educative, sia di esclusivo ausilio all'insegnamento, sia di orientazione professionale, di propaganda igienica e sociale, di divulgazione e propaganda agricola, d'illustrazione artistica e archeologica, cominciò a svilupparsi nel non lontano 1918.

Più tardi, nel 1924, la Commissione internazionale di cooperazione intellettuale della Società delle Nazioni ebbe a studiare il problema del cinema come vero e proprio elemento di vita sociale; nel 1926 a Parigi fu tenuto il I° Congresso internazionale della cinematografia per una cooperazione fra i diversi paesi nel campo del film didattico, educativo e scientifico; nel 1928 un congresso europeo di cinematografia scolastica fu tenuto all'Aia per l'esame dei diversi problemi della metodologia nell'applicazione del cinema all'insegnamento, del controllo pedagogico della produzione e dello scambio internazionale dei film, mentre nello stesso anno in Roma, e su mandato della Società delle Nazioni, l'Istituto internazionale per la cinematografia educativa iniziava pure il suo funzionamento.

Naturalmente, in molti paesi più fortunati del nostro per dovizia di mezzi, tale attività poté essere largamente attuata e con risultati talvolta sorprendenti. Stati Uniti, Gran Bretagna, Svezia, Germania hanno infatti dato prova, per il passato, di saper affrontare a fondo il problema, ed oggi è a conoscenza di tutti come in Inghilterra — per voler limitarci ad un unico esempio — esista all'uopo tutta una organizzazione, potente e attrezzatissima, denominata il « Film Service », la quale provvede su vasta scala allo sfruttamento del nuovo mezzo didattico che via via va estendendosi oltre la limitata cerchia dei ricchi istituti di educazione per diffondersi fin nei più lontani centri rurali. Aule di proiezione, insegnanti-operatori, cinemobili, macchine di piccola mole e di facile manovrabilità, film a passo ridotto e ridottissimo, cortometraggi di interesse scientifico, documentario, educativo, a tutto si provvede con larghezza di mezzi e di vedute, con la collaborazione di enti e di case cinematografiche, con l'appoggio dei Ministeri com-

petenti. Fornitissima la cineteca documentaria britannica, mentre l'Ufficio centrale d'informazione, la « Scientific Film Association », ed altre istituzioni analoghe, lavorano alacremente alla produzione e alla diffusione di ingenti quantità di pellicole che, a seconda degli scopi per cui sono state editate, entrano in tutti gli istituti, dalle Università alle modeste scolette di campagna.

Così in Inghilterra. Da noi... Oh, da noi, dobbiamo riconoscere di essere ancora ai primi passi in questo importantissimo campo di attività. Ma ciò non toglie che in un avvenire, che ci auguriamo quantomai prossimo, la tenacia e gli entusiasmi dei precursori non manchino di raccogliere intorno a sé nutrite schiere di neofiti, imprimendo alla nascente iniziativa di pochi gli impulsi necessari al raggiungimento di quelle mete che tuttora ci appaiono tanto lontane.

Parrà un nonsenso, un anacronismo, un abuso di retorica questo voler propagandare il cinema didattico quando tante altre cose, di ben più sentita e immediata necessità, mancano ancor oggi alla nostra Scuola, a cominciare dalle stesse aule tuttora numericamente insufficienti alle esigenze dell'insegnamento. Ma se per acquistare la prima macchina cinematografica, dovessimo attendere il compimento dell'ultima aula scolastica, è ovvio che di cinematografo educativo non si parlerebbe mai più. Sintomi di un reinizio di attività in questo campo esistono anche in Italia. Ci basti, ad esempio, pur tralasciando di enumerare le singole iniziative di alcuni istituti di educazione laici od ecclesiastici, ci basti di ricordare quanto attualmente, e da un paio di anni a questa parte, si sta facendo presso le Scuole di Cremona, dove per volontà di quel Provveditore agli Studi, prof. Giuseppe Casella, e del maestro Sandro Talamazzini, la cinematografia educativa non è più un'aspirazione o un

irraggiungibile sogno, ma già sta raccogliendo cospicua messe di risultati in un continuo crescendo di attività veramente degna di ammirazione e di plauso.

E se tanto è stato fatto e si sta facendo a Cremona, perchè non si potrebbe fare anche nelle altre città? Non sarebbe forse auspicabile che un così lodevole fervore di iniziative si diffondesse rapidamente in tutte le provincie d'Italia, assumendo a un vero e proprio movimento nazionale, così da imporsi all'attenzione del Governo a tutto vantaggio dell'educazione dei nostri giovani? Quante difficoltà, quanti ostacoli non sono stati finora rimossi, attraverso anni di lavoro, attraverso il continuo evolversi di esperienze, attraverso le innovazioni e i miglioramenti che la storia della pedagogia ci insegna e che tutti noi possiamo constatare, non soltanto in rapporto a quella che chiameremo la prassi filosofica della Scuola e nei confronti dell'evoluzione sua programmatica, ma nello stesso campo, vastissimo, dei sussidi didattici, indispensabili perchè il fanciullo possa arricchire il suo patrimonio intellettuale, sviluppando in sé quell'attitudine alla diretta osservazione delle cose che è insostituibile mezzo al di lui perfezionamento mentale?

Ebbene, fra questi sussidi, oggi non può non trovare il suo degno posto anche il cinematografo educativo. Non volerne considerare la importanza pedagogica, sarebbe imperdonabile leggerezza da parte di chi dedica alla Scuola le proprie energie di pensiero e di azione. Arrestarci di fronte agli inevitabili ostacoli sarebbe indice di stanchezza, di apatia, di irresolutezza: qualità che non certo si addicono a quanti sono sollecitati di indirizzare la nostra Scuola verso un sempre nuovo moto ascensionale, verso nuovi orizzonti, verso nuove conquiste.

Ogni inizio ha le sue difficoltà. Ma per ogni buona battaglia non

deve mai mancare, negli uomini migliori, lo stimolo di una volontà di superamento. Spesso è sufficiente che uno di noi s'incammini per la giusta strada, perchè altri lo seguano. E allora ci accorgeremo che i seguaci saranno divenuti in poco tempo più numerosi di quanto per lo innanzi non ci sia stato dato di prevedere.

Dal canto nostro, qui in Friuli, non credo di falsare la verità asserendo che, anche in questo campo delle proiezioni educative, sia scocciata, in anni già un po' lontani, una delle prime scintille, piccola luce di avanguardia cui non potrà essere negato, se non altro, il giusto merito di una prima genitura che pochissimi hanno il privilegio di poter vantare. Il dott. Lodovico Zanini, direttore didattico nelle scuole di Udine, il quale, fin dai tempi in cui il cinematografo scolastico (se così potevamo chiamarlo, data la sua immobilità), consisteva nella proiezione di qualche staticissima lastra da lanterna magica, potrebbe fornirci esplicativi lumi in proposito. La sua abbondante raccolta di diapositive, di carattere scientifico, storico, geografico, panoramico e folkloristico, rimane tuttora quale indice di una attività da vero precursore e quale testimonianza di una immediata percezione, da parte dell'ideatore, dell'alto valore educativo del nuovo mezzo sussidiario d'insegnamento.

Più tardi, per i nostri alunni, alle proiezioni fisse seguirono quelle mobili. Lentamente ci s'incamminò per la strada nuova, così allettante e così ricca di doviziose promesse.

Ma ecco che un brutto giorno, purtroppo, un pesantissimo sipario calò quasi improvviso sul candido schermo, e... di cinematografo non si parlò più. Lo stato di guerra, la riduzione degli orari d'insegnamento, la requisizione degli stabilimenti scolastici, strinsero fra loro una congiura anche a danno della bella

iniziativa; i proiettori furono messi a riposo, e le sale appositamente attrezzate e già così piene di attenti spettatori ridivennero desolatamente, inesorabilmente vuote.

Peccato.

* * *

Ma si ricominciò.

Perchè a raggiungere una meta che giudichiamo bella e utile, non basta un tentativo, non ci si deve piegare a una prima disavventura, specie se questa è dovuta a cause estranee alla nostra volontà e capacità, ma bisogna ritentare, due, tre, dieci volte magari, poichè, se la meta è veramente utile e bella, va ad ogni costo ed ineluttabilmente raggiunta.

Oggi infatti, anche nella nostra Provincia, auspice il Provveditore agli Studi dott. Camillo Tamborlini, e per la solerte propaganda del maestro Ezio Toneatto, oltre una ventina di magnifici proiettori cinematografici a passo ridotto e un ragguardevole numero di pellicole hanno dato inizio, in altrettanti circoli didattici, a una non disprezzabile attività cinematografico-educativa che, a giudicare dalle premesse, non mancherà certo di consentire col tempo una più cospicua fioritura di risultati.

Perchè dunque, alle dipendenze sempre del nostro Provveditorato agli Studi, non potrebbe sorgere, in questo nascente e tanto atteso clima di ripresa di opere e di propositi, un vero e proprio « CENTRO CINEMATOGRAFICO SCOLASTICO FRIULANO », iniziatore di un vero e proprio movimento regionale per la divulgazione e lo sfruttamento, su sempre più vasta scala, di questo modernissimo ed efficacissimo mezzo didattico che è il cinematografo?

Uomini di iniziativa non mancano alla nostra Scuola. Enti e persone che potrebbero contribuire alla concreta realizzazione dell'idea non dovrebbe esser difficile trovarli. Denaro se ne spende tanto, e non sempre giudiziosamente, che

per una causa così promettente di buoni risultati, non si dovrebbe chiedere invano alla generosità di chi ha sempre tenuto in gran conto tutto ciò che può ritornare a onore e decoro del nostro Friuli. Si tratta infine delle nostre Scuole, dei nostri figlioli, della loro educazione, della loro cultura. Perciò non tentare?

Ebbene, noi oggi lanciamo un'idea, una proposta, un suggerimento. Chissà che il Centro Cinematografico Scolastico Friulano, per ora soltanto auspicato, non si trasformi, in un prossimo domani, nella più concreta realtà.

* * *

Scrivevo, tempo addietro, in una mia relazione:

« Insegnare è un'operazione d'arte. E come ogni altro artista non può ragionevolmente ambire a un tal nome se non dando prova di una sua particolare capacità inventiva e creatrice, di una sua spiccata individualità estetica, di una sua inconfondibile libertà d'immaginazione, così il maestro, creatore di libere coscienze, deve saper ricercare in se stesso, nella propria umanità e nella propria fantasia i motivi fondamentali della sua azione didattica ».

E ciò è vero. Ma c'è dell'altro.

Raffaello definiva l'arte una glorificazione **della natura**; il che presuppone due elementi necessari: la natura e lo spirito glorificatore: elemento oggettivo il primo, elemento soggettivo il secondo.

Noi, parlando dell'educazione, potremmo ben definirla una glorificazione, oltre che della natura, anche della morale, della religiosità, della verità e di **tutte le molteplici e svariate manifestazioni dello scibile umano**, tenendo ben presente che l'atto educativo — come quello creativo — abbisogna sem-

pre, per rivelarsi, di uno stimolo motore, di un pretesto iniziale che può essere fornito solamente **dalla realtà esteriore** o dalla verità rivelata.

Chè lo spirito umano a quelle cose soltanto si attacca le quali riflettano le immagini di Dio e **le forme della vita o del mondo comune**, dato che solo dalla divinità, dall'umanità e dalla natura, l'anima può ritrarre la controprova di se stessa e della propria esistenza.

Le costruzioni astratte, arbitrarie, affaticano e annoiano, mentre **lo spettacolo della realtà** ci entusiasma, apparisce sempre nuovo, appaga lo spirito che in esso si realizza, che di esso si sostanzia perennemente.

* * *

Lo spettacolo della realtà!

Ma quanto varie, quanto innumerevoli, quanto inaccessibili le sue forme, i suoi aspetti, i suoi fenomeni, i dominî suoi protesi negli spazi infiniti e nei tempi senza confine!

Come raggiungerla? Come avvicinarci ad essa?

Eppure, oggi, c'è qualche cosa che ad essa ci avvicina, proiettando per noi su di un candido schermo le sue molteplici immagini, fuggendo per noi le ombre di una notte che pareva inviolabile, illuminando per noi la tenebra di

questo enorme mister dell'universo!

Oh, una piccola cosa. Una cosa che ai giorni nostri può essere rinchiusa in una valigia e portata, così, semplicemente, attraverso tutte le vie del mondo.

Una nuova meravigliosa scintilla, strappata a Giove, dal Titano Prometeo, per il bene dell'Umanità.

Armando Molinaris

L'AZIONE EDUCATIVA DEL POPOLO ATTRAVERSO IL TEATRO

L'elevazione culturale del popolo attraverso rappresentazioni teatrali fu sempre il motivo che spinse, noi giovani maestri di questa zona, priva di qualsiasi divertimento sano ed educativo, a diventare attori ed organizzatori di un teatro. Non è facile descrivere la formazione e l'evoluzione che fece la nostra compagnia, composta di maestri e studenti, in un decennio di vita, che non conobbe mai soste. I primi nostri lavori si limitarono al nostro paese con drammi per soli uomini e di carattere morale. Più tardi iniziammo all'aperto rappresentazioni di drammi romani. Molto fu l'entusiasmo della gente non solo locale ma di tutti i paesi vicini che accorse in massa ad assistere e applaudire i nostri spettacoli.

Terminò la guerra, lasciando dietro di sé tutte le conseguenze morali e materiali. Il popolo sembrò cambiato e, nello stesso tempo, stanco e sfiduciato.

Fu allora che decidemmo di rappresentare, assieme ad alcuni elementi della Filologica Friulana, le nostre Commedie che ricordano la semplicità dei nostri vecchi, la loro virtù ed onestà. E' indescrivibile l'entusiasmo con cui furono accolte non solo dall'ambiente locale ma da tutti i paesi ove avemmo la fortuna di recitare. Grande era la nostra gioia nel vedere che tutti gustavano i nostri lavori, assorbendo tutto il buono che si trova in una rappresentazione sana ed educativa. Il nostro lavoro fu spesso arduo e faticoso ma nessun ostacolo frenò il nostro entusiasmo perché tutti eravamo spinti da un solo desiderio di tenere desti nell'animo del popolo i principi Cristiani. Ora da alcuni mesi siamo a riposo, ma presto con l'arrivo della bella stagione, inizieremo la nostra fatica con lo stesso entusiasmo dei primi giorni.

Flagogna, giugno 1948.

Missana Gino

COLLABORAZIONE DI INSEGNANTI

Dalle diverse relazioni del Convegno per la Settimana della Scuola è chiaramente risultato che la maggior parte dei relatori pone il problema riforma, nell'aggiunta di un triennio all'attuale corso elementare, nella formazione dell'a-

lunno, ecc. ecc. Tutti sono stati concordi nell'affermare che le cinque classi elementari non sono sufficienti per una proficua preparazione alle varie esigenze della vita di domani, per cui i vari programmi dovrebbero essere modificati,

Noi insegnanti non abbiamo posto e non ci poniamo il problema di migliorare noi stessi nel metodo, nella volontà, nella capacità.

Si osserva nell'artigianato un continuo desiderio di migliorare e di progredire, di imparare e di scoprire. L'artigiano inesperto ricorre all'artigiano migliore; il migliore mostra il suo lavoro perchè venga imitato e seguito.

Non così è fra noi maestri.

L'insegnante, specialmente giovane, poco o nulla attinge dall'anziano, forse per presunzione, forse anche per timidezza. L'insegnante esperto tiene gelosamente segreto il suo sistema, quasi che manifestandolo, diminuisse il suo prestigio oppure per voler avere l'esclusività del metodo. La volontà di imparare del giovane maestro e la capacità di insegnare del collega anziano devono essere animati dal solo intento di rinviare ed alimentare continuamente la scuola per renderla sempre nuova e vitale.

Che dire poi di coloro che nella scuola non fanno altro che condannare tutti i metodi e tutti i programmi?

Esseri protestanti di professione!

Ieri protestavano e sbraitavano contro dati metodi; oggi, avvalendosi di avere fatto molto coll'aver protestato ieri, continuano a protestare senza apportare un minimo consiglio fattivo e concreto. Questi individui, corti nelle loro vedute, non sanno far altro, è bene dirlo, perchè sono incapaci!

E purtroppo, spesso a parlare sono proprio questi ultimi, mentre i più seri e più bravi lavorano sempre silenziosamente, quasi dimenticati.

La critica nella scuola deve essere costruttiva e non demolitrice! Se facile è trovare il difetto, difficile è insegnare la maniera di correggere il difetto. Ognuno, secondo la propria capacità ed onestà deve portare il proprio contributo alla scuola, la propria esperienza alla

esperienza del suo collega; e solamente così la scuola potrà dirsi una collaborazione fattiva e viva nella forma. Ma quando il maestro, per invidia o per incapacità, non sa far altro che denigrare, scindere e staccare il nucleo della società magistrale, questo non è per la scuola, ma in svantaggio della scuola.

Il fatto stesso che noi dobbiamo formare l'individuo, sia con l'insegnamento che con l'esempio, dimostra innanzi tutto che la nostra condotta deve contare e davanti alla propria coscienza e davanti al discepolo che da noi attende la sua formazione.

Come possiamo pretendere che il nostro alunno diventi un futuro uomo attivo nella società di domani, se noi stessi ci troviamo divisi o tentiamo di dividerci nell'espletamento delle nostre attività professionali?

Non è forse un dovere sociale il compatire e correggere e il collaborare nell'interesse della collettività?

Solamente colui che sa correggere ha il diritto di parlare, ha anzi il dovere di incamminare il suo simile nella strada della giustizia e della onestà professionale. Colui che non sa fare questo stia cauto e ritirato; parli poco e tenti di osservare al massimo, perchè per questo non vi è altra via se non quella di essere tollerato e compatito.

L'Italia non ha bisogno, nell'abuso del Suo nome, di essere continuamente recriminata, l'Italia ha bisogno di essere scientemente diretta.

Ammesso che nel passato scolastico vi siano stati degli errori, il compito ora non sta nel perdere il nostro tempo a biasimare questi errori, ma a cercare di evitarli, mentre senza alcuna pausa l'azione deve continuare nel suo cammino prefisso.

Non invidiuzze, non egoismi, non atti inconsulti, ma libere esposizio-

ni personali che possano migliorare il collega e far sì che la collaborazione nell'insegnamento colmi le eventuali lacune e continui ad avviare la nuova generazione verso l'amore della Patria, della vita e della fiducia in se stessa.

Mentre Socrate moriva per obbedienza alla legge dello Stato, non saremo proprio noi, nel nome di una particolare giustizia, a sacrificarci per criticare la legge dello Stato. Dimostriamo di essere capaci di costruirci quella tecnica di collaborazione con la società in generale e con i colleghi in parti-

colare mediante l'azione. Collaboriamo fra noi nell'interesse della Scuola; diamo ai colleghi il frutto delle nostre esperienze, delle nostre fatiche, delle nostre prove. Riceviamo dai colleghi tutti i suggerimenti atti a migliorare il nostro insegnamento. Allora vedremo che la nostra Scuola sarà vitale nella forma e nella sostanza, senza leggi speciali e contributi straordinari ma con la nostra volenterosa anima di maestri italiani.

Mortegliano, 9 giugno 1948.

Pascoli Luigi

LE MOSTRE DIDATTICHE DELLA SCUOLA ELEMENTARE FRIULANA

Condizione essenziale della vita dello spirito è quell'ansia di superamento di se stesso che lo spinge, senza posa, verso un ideale di perfezione.

Alla stessa condizione, soltanto, possono vivere e prosperare gli organismi sociali e fra questi, in primo luogo, la scuola, così densa di vita spirituale.

Soffre essa di dannose tendenze livellatrici soffocanti libertà di iniziative, resiste, aggrappata ad un tradizionalismo, non sempre lungimirante, agli stimoli di rinnovamento, resi necessari dall'evoluzione dei tempi e dalle mutate condizioni storiche.

Se gli sforzi del legislatore possono riformarne la struttura esterna la vera riforma, si è ripetuto

più volte, quella interna, non può che maturare dal travaglio intimo degli educatori stessi, aiutati da chi li guida.

Creare le condizioni favorevoli a questa riforma spirituale, promuovere scambi di esperienze nuove tra insegnanti ed insegnanti, offrire, come oggetto di studio, del materiale documentante le iniziative di qualche pattuglia di punta della scuola: questi, credo, siano stati gli intendimenti degli organizzatori delle due mostre didattiche della scuola elementare friulana, apertesi in Udine, la prima nel giugno 1948, contemporaneamente alla « Settimana della Scuola » e la seconda nell'agosto dello stesso anno, opportunamente inserita nella Mostra Regionale Friuli-Venezia

Giulia.

Singolari le caratteristiche ed il criterio organizzativo che le presiedette.

Gli uomini della scuola, infatti, vennero invitati all'ultimo momento ad inviare al Comitato organizzatore della Mostra quanto di meglio avevano in fatto di esperienze didattiche. Il tempo ristretto a disposizione impedì preparazioni artificiali e insincere: qualche ritocco soltanto a dettagli, diremo, di cornice, suggeriti da preoccupazioni estetiche, non alterò la sostanza spontanea, genuina dei lavori creati dall'attività della scuola, attraverso il quotidiano incontro tra insegnante ed alunno.

« Questa bellissima raccolta di lavori - si legge nel quotidiano « La Voce Libera » del 7 giugno a proposito dell'inaugurazione della prima mostra, inserita nelle manifestazioni dell'annunciata « Settimana della Scuola » - lungi dal voler presentare risultati miracolistici intende invece offrire all'attenzione degli studiosi modeste ma pratiche attuazioni, illustranti lo spirito dei programmi didattici e alcune di quelle risorse con cui l'insegnante con pochi mezzi, sa rendere maggiormente proficua la sua attività ».

« Ammirevole sforzo di educatori — la definisce il « Gazzettino » dell'8 giugno — desiderosi di mettere in contatto tutti coloro che si occupano d'insegnamento ».

« Non è — si scrive nel « Mattino del Popolo » del 6 giugno — una mostra dei migliori elaborati: è la raccolta di esperienze tra insegnante ed alunno, tra famiglia ed insegnante, tra casa e scuola: è infine un suggerimento per i colleghi ».

Calorose le accoglienze dunque da parte della stampa locale, che alla manifestazione dedicò lunghi articoli, cogliendone bene lo spirito; ma non meno cordiali i commenti del numeroso pubblico, di autorità, di insegnanti, di studiosi, ammesso nell'Aula Magna delle

Scuole Elementari di via Dante in Udine nel giorno dell'inaugurazione (7 giugno). Per una decina di giorni si avvicendarono nella sede della mostra i visitatori venuti da ogni parte della Provincia: uno fra questi, illustre, il prof. Giorgio Gabrielli, dovette riconoscere di certo qualche cosa di suo nelle grandi scritte indicative che commentavano il materiale esposto.

Descrivere anche sommariamente gli oggetti esposti porterebbe ad una lunga enumerazione con le inevitabili spiacevoli omissioni.

Dalle prime incerte espressioni spontanee dei bimbi di prima, le più interessanti, ai minuscoli musei didattici, dagli erbari, frutto di ricerche libere e di osservazioni personali, ai sussidi didattici costruiti con minimi mezzi; dalla cassetta fabbricata con mattoncini cotti, arredata e illuminata all'interno, centro d'interesse di un intero ciclo di lezioni, alle collezioni di albums, di quaderni, di disegni espressioni di nuove tecniche didattiche; dal rammendo effettuato a regola d'arte, agli « scarpetti » fabbricati in relazione all'artigianato locale; dai giornalini di classe al « regolamento » degli alunni di una quinta: è tutto un panorama di attività scolastiche, vario e organico, che la mostra abbondantemente documentò, panorama legato intimamente ad un programma educativo indicato dalle numerose didascalie illustrative: « combattere l'analfabetismo spirituale... formare una coscienza che associ le forze della cultura a quelle del lavoro... contribuire alla rinascita del paese ».

Alcuni principi di questo programma portati sul piano didattico, come l'unità dell'insegnamento, la collaborazione tra alunno e insegnante, i rapporti dell'ambiente con la scuola fecero raggruppare il materiale in speciali sezioni accanto a quelle del lavoro, della didattica particolare ai vari insegnamenti e dei sussidi didattici.

Degna di menzione è anche la sezione riservata all'Istituto magistrale « Caterina Percoto » con interessanti lavori eseguiti dagli alunni tirocinanti.

Il successo della mostra del giugno incoraggiò gli organizzatori a allestirne una seconda in agosto, inserendola, come si è detto, nella grande Mostra Regionale Friuli-Venezia Giulia; essa, riordinato il materiale col criterio di una maggiore selezione e con abbondanza di didascalie, al fine di rendere accessibile al grosso pubblico i problemi della scuola, superò la prima dal punto di vista tecnico organizzativo e per il maggiore afflusso di visitatori. Visse per tre settimane la stessa intensa vita della mostra regionale, ospitata, intenzional-

mente, nella prima sezione « Incontro alla Vita ed al Lavoro » del padiglione dell'Artigianato.

« Chi voglia conoscere — leggiamo nel « Gazzettino Sera » del 10 agosto, sotto il titolo « La vita della scuola in una riuscita esposizione » — il nuovo fervore che anima la scuola friulana sosti in questa saletta e osservi la ingenuità dei disegni, la fresca sincerità dei pensieri che rivelano l'entusiasmo dei fanciulli per la loro scuola ».

Due mostre didattiche nel 1948: due affermazioni per la Scuola Friulana, espressioni di quell'ansia di rinnovamento a cui sopra accennammo e della volontà di chi regge e di chi ama la scuola di contribuire alla sua interiore riforma.

Alberto Bettio



L A S T A M P A

La stampa cittadina («Gazzettino», «Messaggero Veneto», «Il Mattino del Popolo»), ha seguito con interesse la «Settimana» pubblicando ogni giorno ampi resoconti e articoli riguardanti i problemi discussi. Gli articoli pubblicati nella settimana e per la «Settimana» sono stati n. 25.

Siamo spiacenti che varie ragioni ci impediscano riportarli, ma essi sono stati qui già letti.

Riportiamo, invece, un vivo ed interessante articolo apparso nel «Popolo» (edizione di Roma del 13-6-1948) sulla prima giornata della «Settimana».

QUI NON CI SONO PIU' ANALFABETI

E' forse l'eco del recente congresso dell'educazione popolare quello che ha determinato un così largo fiorire d'iniziative in provincia, riguardanti l'educazione e la scuola. Convegni numerosi, interessanti, ricchi di argomenti, densi di problemi che si annunziano nei luoghi più vari della penisola; convegni di studio promossi da organismi ufficiali, da gruppi, da associazioni. Tra questi particolarmente interessante per tutta una serie di motivi, la « settimana della scuola » che si è inaugurata lunedì ad Udine; un congresso vero e proprio della scuola friulana, ma che s'è arricchito del contributo delle provincie vicine, di Gorizia e di Belluno: la scuola della regione veneto-alpina insomma riunita a convegno attorno ai suoi dirigenti per studiare le sue necessità, i suoi bisogni, i suoi problemi.

Il linguaggio scarno e ossuto ma di una densità compatta che parla la gente di montagna è sempre interessante; e questo convegno lo ha dimostrato ancora una volta. Nessuna parola inutile, nessun contorno ornamentale: cose, fatti, problemi, discussioni solide, senza retorica, senza parole stonate. Forse la nota più interessante, e più commovente direi, era data da quel

continuo sottinteso, da quell'affiorante motivo che nessuno esprimeva ma che tutti sentivano; questa scuola che è « scuola di confine » (e si insisteva sulla parola, quasi a dire che non era il solito confine politico ma un confine d'altro genere, ideologico), che fa da barriera tra due mondi che sopporta una pressione quale altra gente, meno assuefatta della friulana a « tener duro », non saprebbe sopportare; questa scuola ha bisogno di esser in prima linea, di avere una organizzazione esterna e una strumentalità interna di rendimento ed efficienza perfetti; ha bisogno di completarsi nelle strutture, di assolvere la sua funzione. D'altra parte dicono che in fatto di scuola si facciano miracoli; è certo che le statistiche dell'ufficio internazionale educazione di Ginevra offrono in proposito dati significativi; bilanci raddoppiati; numero degli insegnanti triplicato, scuole medie che si moltiplicano, campagne contro l'analfabetismo che riducono la piaga con una proporzionalità annua del 20% sul totale degli analfabeti. Certo oltre la cortina, « di là » la scuola diviene uno strumento politico, un mezzo formidabile di propaganda e di preparazione. Può la scuola democratica, la povera

scuola dai bilanci striminziti, relegati in calce alle esigenze degli altri ministeri, può questa scuola che si sta sollevando coraggiosamente dalle miserie della guerra, gareggiare e reggere il confronto con la scuola « di là », attrezzata, efficiente, ricca di mezzi, combattiva, preparata alla sua offensiva?

Questo pareva a me l'interrogativo del convegno. Questo forse il senso di tante cose che venivano dette, e di molte che venivano sottaciute dai vari oratori e che commovevano quasi, ricordandosi la pagina non ancora sbiadita del Comune rustico. Questo veniva di pensare quando si leggeva la risposta riguardante la costruzione di non so quale scuola in un paesetto di confine, che doveva essere costruita subito, senza risparmi, perchè doveva « testimoniare », lì sul confine, la nostra fiducia nelle generazioni nuove.

E' stato un peccato che a questa settimana non fosse presente il Ministro Gonella, che pure aveva promesso di inaugurare i lavori, ma che gli impegni di governo avevano trattenuto a Roma. Forse avrebbe riportato a Roma la voce segreta, piena di passione di questa rude e forte terra di confine, e forse si sarebbe commosso e avrebbe sentito la voce della scuola con altro timbro e con altro senso da quello del carteggio d'ufficio.

E poi il congresso era soprattutto interessante. Argomenti infilati uno sull'altro, che gli oratori sgranavano tra l'attenta sospensione degli uditori e ai quali facevano seguito discussioni serrate, vivaci, energiche a volte in certe prese di posizioni. Vero è che questa scuola friulana fa ed ha fatto molto. Vero è che funzionano qui 129 corsi organizzati per gli adulti dal Consorzio provinciale dell'istruzione tecnica; con quasi altrettanti organizzati dalla « scuola popolare di emergenza »; con una frequenza media che raggiunge l'indice notevole di 20 alunni per corso. E an-

che è vero che qui a Udine, mentre a Roma le commissioni discutono, si è già coraggiosamente iniziato il tentativo della scuola pluriclasse, con un esperimento effettuato nella valle del Natisone: (20 scuole uniche in cui gli alunni delle cinque classi lavorano insieme ed assolvono così il completo corso elementare); e notiamo fra parentesi che la valle del Natisone è a popolazione mista, e quindi l'impegno ha un significato tutto particolare. E' sempre qui ad Udine che il Provveditorato sta pensando alle possibilità di studiare, ante litteram, il problema della post-elementare; che si pubblicano ben due bollettini scolastici mensili, uno del consorzio dell'Istruzione Tecnica e uno del Provveditorato, dal titolo « Studi e ricerche della scuola friulana ». E la settimana della scuola era completata da una mostra delle attività didattiche, che era accurata, sobria e serena; con tante cose esposte, semplici in apparenza e modeste, ma piene di anima e di significato.

Questa la settimana della scuola friulana.

Gente allenata alla « scuola della vita e per la vita », che sa fare i suoi conti, che diceva chiaro quello che pensava. La scuola del popolo, dicevano, quella degli artigiani, quella degli emigranti definitivi stagionali, quella degli operai specializzati. Scuola che completa la preparazione del corso elementare, che dia solidi rudimenti di cultura generale, che abbracci magari un insegnamento di lingua straniera; la scuola da cui usciranno quegli artigiani che si son fatti e si fanno sempre onore, in patria e fuori. Artigiani come i mosaicisti di Spilimbergo, alla cui abilità ricorrono fino dall'Irlanda (mi pare ora stiano lavorando per il Duomo di Dublino); che sono richiesti nelle due Americhe e in numerosi altri paesi. Gente che porta lontano il nome friulano, che lo porta bene e che manda in patria,

secondo la schietta elocuzione del relatore, « dollari e sterine ».

Su questa scuola si sono aperte le discussioni, con qualche contrasto anche, con qualche punta di sciovinismo magistrale, colla vecchia querela tra maestri e professori, e con la distensione finale di obbiettivi e ragionevoli punti di vista. I calcoli erano presto fatti; al totale degli attuali 90.000 alunni circa, frequentanti la scuola elementare, bisogna aggiungere 30-35 mila unità; a questi si rivolge la nuova scuola del popolo, quella che completa il ciclo elementare obbligatorio. Ed è gente che le cose le prende sul serio e che le sa fare, anche senza tanti decreti legge. « Qui non ci sono analfabeti », diceva un relatore orgogliosamente, alludendo ai corsi istituiti questo

anno dal ministero per la lotta contro l'alfabetismo: qui bisogna preparare la scuola del popolo, del nostro popolo, dei nostri montanari.

La Settimana della scuola di Udine, che fa seguito a quella tenuta mesi fa a Rovereto (e caratteristico questo « senso della scuola » della gente di montagna; durante la settimana di Udine mi pareva di sentire continuamente un altro linguaggio, udito altrove, quello dei cantoni svizzeri) si è concluso l'11 corrente, con una giornata dedicata alla preparazione dell'insegnante. E' di buon auspicio per il nostro domani questo sprigionarsi, alla periferia, di forze vive, di forze che sorgono dalla scuola; dalla base stessa cioè del nostro domani.

G. G.

Gli Enti organizzatori ringraziano i relatori e tutti coloro che sono intervenuti alle discussioni o hanno assistito alle varie "Giornate" e saranno lieti se gli argomenti trattati, le idee discusse, le proposte dibattute non avranno avuto l'effimera vita di una "settimana", ma saranno rimaste, come lievito di meditazione, esperimenti, approfondimenti ed ulteriori discussioni, in tutti i partecipanti.

APPENDICE

UN' INSEGNA DELLA PEDAGOGIA

«IL SUPPLEMENTO PEDAGOGICO» di S.I.M.

Nell'ottobre del 1933 uscì il primo «Supplemento Pedagogico» di Scuola Italiana Moderna, che venne poi regolarmente pubblicato ogni trimestre e, durante l'anno 1938-39, con periodicità mensile. Piacque: tanto da raggiungere una tiratura invero eccezionale per un periodico di cultura, e da raccogliere larga messe di simpatie anche all'Estero. Senonchè le necessarie restrizioni di guerra ne resero inevitabile, nel 1942, la sospensione delle pubblicazioni.

Ora, dopo sette anni di forzato silenzio, la voce amica ritorna nuovamente a noi annunziatrice di un più vasto e severo programma di studi, incitatrice di entusiasmi, continuatrice di quella corrente filosofica del pensiero pedagogico italiano che già volle attingere per il passato alle inesauribili fonti del Cattolicesimo, e che oggi da tali fonti trae novella linfa e inimitabile alimento.

Una chiara ed avveduta recensione di questa risorta e bellissima rassegna ci porterebbe ad un lavoro troppo vasto, tale da non poter essere circoscritto nei limiti

che le esigenze tipografiche ci impongono. Ne saremmo tentati. Vorremmo davvero poter dire, ed a lungo, dei numerosi saggi raccolti in questo meditato volume, del loro intrinseco valore, del senso di attualità che caratterizza alcuni studi, alcune ricerche, alcune originali e costruttive meditazioni. Ma tutto ciò richiede abbondanza di spazio, di cui purtroppo non disponiamo.

Ci sia lecito pertanto limitarci ad una rapida e sintetica presentazione dell'opera. Essa rispecchia e discute le idee, raccoglie i frutti delle ricerche e delle iniziative di alcuni fra i più bei nomi di studiosi dei problemi educativi, agita le questioni didattiche di più palpitante attualità, documenta le esperienze e le opere che riguardano la educazione e la scuola, il maestro e il fanciullo. E' insomma, come la rassegna stessa si autodefinisce, «un'insegna della Pedagogia italiana e cristiana militante, una testimonianza della comunità degli educatori che pensano ed operano con spirito di fede e di apostolato».

Molti gli scritti contenuti nel volume. E fra questi vogliamo soffermarci, per oggi (e un attimo di più di quanto non ci sia consentito di fare per gli altri), su uno studio di Aldo Agazzi che, a parer nostro, merita una speciale segnalazione per l'interesse degli argomenti e per l'acuta ed appassionata trattazione che il compilatore ne fa.

L'Agazzi, già noto, fra l'altro, come l'autore del « Panorama della Pedagogia d'oggi », esauriente storiografia del movimento educativo contemporaneo in cui l'educazione attuale è esposta e giudicata nei suoi pedagogisti e nelle sue correnti, studiata nelle sue premesse ideali e storiche, nella sua cronologica evoluzione e nelle sue sostanziali conquiste, svolge in questo primo numero della risorta rassegna — nel suo sintetico saggio « Oltre la scuola attiva » — l'importantissimo tema tanto discusso dell'attivismo educativo. E ne traccia, con mano vigorosa e sicura, il quadro strutturale e genetico, ne analizza il processo evolutivo, radiazza storture ed errate interpretazioni, ne scopre le intime insufficienze, fino a giungere al superamento della corrente valutazione del problema, e all'enunciazione di una nuova meta sintetizzata nella formula di « educazione integrale e armonica », frutto di una esperienza quasi secolare vitalizzata dal pensiero e dalla pratica educativa cristiana.

E conclude: « Agli errori di prospettiva non si rimedia che fissando esatto il punto di vista: e alle cose del tempo non si dà ordine e stabilità che componendo in un "assoluto" che le trascenda ed appaghi. Ebbene dove troveremo questo assoluto, che consenta di dare alla scuola e all'educazione una nuova e definitiva « centralità », in cui riacquistino e trovino la loro giusta parte e la loro non surrogabile funzione e maestro e scolaro e programma? Oltre la scuola attiva, ed oltre ogni altra scuola,

non si va che nel principio della « centralità dell'Amore »: amore ad Amore.

Disciplina, autorità, rispetto della personalità, relazioni « sociali », insegnamento, formazione del carattere, tutto quel che si voglia: facciamone un'applicazione del principio della centralità dell'amore e saranno sul fondamento certo, in cui maestro e scolaro e compagni di vita saranno in un processo unico, in cui singolo e società si integreranno; tempo ed eternità si comporranno. Stacciamoli dall'amore e saranno o equivoco, o aridità, che non dona umanità.

La « centralità dell'Amore », superandole, si differenzia quindi dalla « centralità del maestro e del programma », caratteristica della scuola « tradizionale » del passato, e dalla « centralità dell'alunno », caratteristica della scuola attiva d'oggi; e, mantenendo quanto l'una e l'altra hanno di valido e di perpetuo, si pone in una visione, che si può dire suprema, di tutti i problemi educativi ».

Così l'Agazzi. Precedono e seguono il suo, altri saggi di suggestivo interesse, rispondenti a diffuse esigenze di orientamento e di cultura. Citiamo ad esempio, e in base al vasto sommario che comprende numerose rubriche (quali: Ricerche e discussioni - Lettere ai Pedagogisti - Celebrazioni - Profili - Esperienze educative e critica didattica - Interviste - Iniziative e convegni - Pubblicazioni - Raggiugli Internazionali, ecc. ecc.), alcuni fra gli scritti di maggior rilievo: Mario Casotti: Carattere della Pedagogia; Jacques Maritain: I fattori dinamici dell'educazione; Giovanni Calò: Il concetto di Dio nel fanciullo; Marco Agosti: Messaggio a Forster; Luigi Valpicelli: Modernità di Calasanzio; Martino Fattarelli: Il pedagogista del carattere; M. P.: Un educatore di maestri; V. C. e Maria Boschetti Alberti: La scuola serena di Agno; Mauro F. Laeg: Colloqui in una scuola per

adulti.

A questi fanno inoltre corona numerose altre note e recensioni e notizie di indubbia sostanza. Cosicché, nel suo insieme, possiamo ben dire che il « *Supplemento Pedagogico* » è un'opera che da sola si raccomanda all'attenzione e alla simpatia di quanti si interessano — non superficialmente, ma con serietà di propositi — ai problemi dell'educazione.

Sobria e pur elegante nella sua veste esteriore, si distingue per scioltezza di presentazione delle varie rubriche, per limpidezza tipografica, e per una sua schietta at-

titudine, direi quasi invitante, a farsi leggere.

Piace. Oggi più che mai. Ed è nella convinzione di dare un ottimo consiglio che ci permettiamo di suggerirne l'acquisto agli uomini (e alle donne) della Scuola.

Mol

SUPPLEMENTO PEDAGOGICO
- Pubblicazione trimestrale. — Abbonamento ai quattro Quaderni della Serie Decima (1948-49): L. 600 + Per gli abbonati a "Scuola Italiana Moderna": L. 500 + Un quaderno separato: L. 200 + Editrice "La Scuola" - Brescia.

G. GABRIELLI

MOTIVI PER UNA SCUOLA NUOVA

« La Scuola » Editrice - Brescia — L. 320

In questo suo nuovissimo volume, il Gabrielli raccoglie i suoi amorosi studi intorno al nuovo sistema didattico che da molti anni egli propugna, con lo scopo che la nostra scuola si rinnovi e diventi sempre migliore palestra d'elevazione spirituale.

Le sue argomentazioni prendono consistenza e calore di verità dalle ragioni filosofiche esposte, che si ricollegano al concetto idealistico dello spirito, considerato come unità inscindibile, e non ammette che esso si sviluppi con processo analitico sommando le singole attività che lo animano.

Nell'atto dell'acquisizione del sapere, l'analisi non è che un momento transitorio intermedio fra due sintesi: quella iniziale e quella conclusiva. Di conseguenza, il sistema didattico più razionale non è già quello tradizionale, che spezzava il sapere per porgerlo agli

alunni in frammenti analitici secondo presupposte graduali difficoltà, bensì quello di presentare al fanciullo il mondo delle conoscenze nuove in quella naturale globalità con cui esse appaiono al suo spirito, per poi mettere l'alunno nella felice condizione d'imparare con libero e spontaneo atto d'indagine, secondando le sue naturali disposizioni e possibilità, seguendo quel metodo che più è confacente alle leggi della sua personalità e della sua spiritualità.

Procedere con simile metodo, significa sviluppare l'umanità racchiusa in ogni anima giovinetta con quella stessa intima prodigiosa sapienza che la natura pone nello sviluppo del germe, per formarne una pianta rigogliosa di foglie, fiori, frutti.

Nel campo pratico, l'autore considera specialmente il metodo naturale (o globale) dell'insegnamen-

to del leggere e scrivere e rileva che la sua intima ed essenziale superiorità su quello tradizionale consiste soprattutto in quel libero e spontaneo operare del bimbo, che lo porta alla gioiosa scoperta del segreto formarsi ed articolarsi della parola e del pensiero per mezzo dei segni convenzionali dell'alfabeto. Il Gabrielli fa la storia di questo metodo, lo confronta coi metodi preesistenti e con quelli contemporanei anche di paesi stranieri, ne rivendica l'italianità delle origini, degli sviluppi, della giusta interpretazione ed applicazione, ma onestamente riconosce anche l'opera ed i meriti dei precursori del metodo stesso. Tanti e tali ne sono i vantaggi, che esso dovrebbe essere esteso anche nelle classi superiori alla prima. Alcuni capitoli sono dedicati alla trattazione di quest'ultimo problema, ma i maestri avrebbero forse desiderato trovarvi maggiori esemplificazioni e suggerimenti di carattere pratico, che meglio li illuminassero sulla possibilità dell'applicazione nella nostra scuola, così com'essa è presentemente congegnata.

Tali suggerimenti ed illuminazioni i maestri trovano invece nella trattazione del metodo per l'insegnamento del leggere e scrivere,

l'argomento cui il Gabrielli sempre ed ovunque ritorna, come al motivo più caro, quasi religiosamente ascoltato e studiato.

Utile ne sarà la lettura ai maestri che ancora non conoscono abbastanza il metodo per comprenderne l'intimo spirito educativo o che desiderano intraprenderne la applicazione con più sicura fede; tutti potranno intravedervi il modo d'essere attivi nell'attività gioiosa della classe.

Forse molti potranno dissentire da certe estreme conseguenze del sistema didattico in genere, che si rilevano qua e là nel volume, ma oggi ogni maestro — pur rifuggendo giustamente dalle esagerazioni — vorrebbe provarne l'applicazione, poichè ricerca il modo di adeguare la sua scuola al progresso dei tempi nuovi.

Al tormentoso interrogativo « Come fare? » il Gabrielli forse risponderebbe che il maestro deve continuamente rinnovare l'opera sua, per adeguarla alle leggi fondamentali dello sviluppo dello spirito del fanciullo e specialmente a quel suo inesaurito bisogno di fare, costruire, indagare, che nella scuola tiene viva e fervida la sua anima protesa nello sforzo delle sue migliori conquiste.

LUISA MISSIO

...E IL VENTO LI COLSE...

Romanzo - Ed. Antonio Vallardi - Milano - Volume di pag. 550

Per la presentazione di questo libro potrebbero bastare le oneste parole con cui l'autrice stessa lo raccomanda all'indulgenza del lettore: « Ecco un libro che non era stato scritto per il pubblico! Che non doveva diventare un romanzo. Una narrazione dedicata soltanto

a me, al solo scopo di misurare le mie forze ».

Presentare infatti a se stessi una propria o una altrui vicenda e risentirne l'ansito umano in uno stato di rimpianto e di verecondia spirituale per circostanze che soltanto dalla propria soggettività ri-

fattasi al momento antico o dalla propria sofferenza rivissuta per analogia acquistano tono e significazione, è un assunto che non impegna il narratore oltre i limiti d'una remota, giovanile inesperienza a cui indulge la sopravvenuta maturità.

S'è detto che questo romanzo ha per sfondo la guerra: sarebbe stato più giusto dire che esso si svolge ai margini della guerra. La guerra è qui un dramma non sofferto con quella intensiva partecipazione che amalgama le vicende dei singoli con quelle grandiose e determinanti dell'evento storico; non è l'epicentro intorno a cui gravitano i personaggi; non è il vortice immane che essi, riluttanti, rasentano: qui di tutte le sofferenze non v'è che una sofferenza, di tutte le ferite non v'è che una ferita, tanto staccata dalla causa che la genera da apparire letteraria soltanto e quasi indolora. Mai questi personaggi si trovano nello schianto della grande bufera, nella disperazione della grande incertezza, nell'esaltazione della grande vittoria.

E' ben vero, in ogni modo, che è difficile rappresentare viva e attuale la guerra 1915-1918 a una generazione che tanto da essa s'è discostata per tragedie successivamente vissute e delusioni sofferte: tutto ciò che di romantico, d'ottocentesco, di crepuscolare ardeva nei cuori di tanti protagonisti in grigioverde e rendeva urgente la vita e imperiosa l'ispirazione, s'è spento colla rinuncia a una mortificata speranza e con l'accettazione d'una realtà materialistica che decisamente dirotta dai sogni di lontane, consuete primavere per immergersi nel sintetismo affrettato e senza prolusioni che è il prodotto della nevrosi spirituale odierna.

Passano qui dunque, con l'unica realtà vivente rappresentata dalla protagonista, le irrealtà scenografiche delle comparse che l'attorniano: passano figure senza volto,

senza espressione propria, proiettate in ombra su uno schermo che le distanzia anzichè avvicinarle alla scena in cui pur dovrebbero immettersi; passano personaggi psicologicamente abusati della letteratura e presentati in modo troppo intenzionale per non apparire artificioso.

In fondo si tratta d'una dolce creatura che tanti combattenti della guerra 1915-18 ricordano d'aver incontrata nella luce d'un sorriso che dismagava l'accoramento d'una crudele incertezza e riancorava l'anima ai motivi della vita e della giovinezza.

Intorno a essa si muovono ben pochi personaggi: un padre artista e assente; una madre sagace e giustamente severa; alcuni ufficiali e qualche altra figura di minor conto. Siamo nelle retrovie del fronte e, più precisamente, a Tolmezzo. Di armato non c'è che una ordinanza che fa la guardia a un rifugio. Alcune pagine di trepidazione e d'amore, e poi l'invasione. Un vento di controbalza che scuote, ma non schianta. Il racconto di tutti i profughi della guerra 1915-18. Un tentativo d'intreccio nello svolgimento dei fatti. Un fidanzamento con *riserva* che non impegna a fondo il cuore e poi un ritrovamento trionfale e con la prima, mai dimenticata, passione. Un fidanzato che, con gesto d'altri tempi, rinunzia, per amore, all'amore della donna amata.....

Ci sono qua e là sguardi di buona fattura ai quali però si contrappongono molte incertezze e improprietà linguistiche non che espressioni di dubbio buon gusto.

Tutto sommato, una non rilevante pubblicazione; un libro che l'autrice stessa sente il bisogno d'accompagnare al pubblico con le parole della maternità che s'erger, trepidando, a difesa della meno favorita fra le sue creature: «.....mi trema il cuore nel vederlo "varare"... Tanto lo sento gracile e nella forma e nell'intimo..... ».

